



CSELEKVÉS ISKOLÁJA

PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

III. ÉVFOLYAM.

(1934—35)

KIADJA AZ ÁLLAMI GYAKORLÓ POLGÁRI ISKOLA
TANÁRI TESTÜLETE.

FELELŐS SZERKESZTŐ:

KRATOFIL DEZSŐ

AZ ÁLLAMI GYAKORLÓ POLGÁRI ISKOLA IGAZGATÓJA

SZERKESZTŐSÉG: SZEGED. BOLDOGASSZONY-
SUGÁRUT 8.

ELŐFIZETÉSI DIJ EGY ÉVRE 12 PENGŐ.



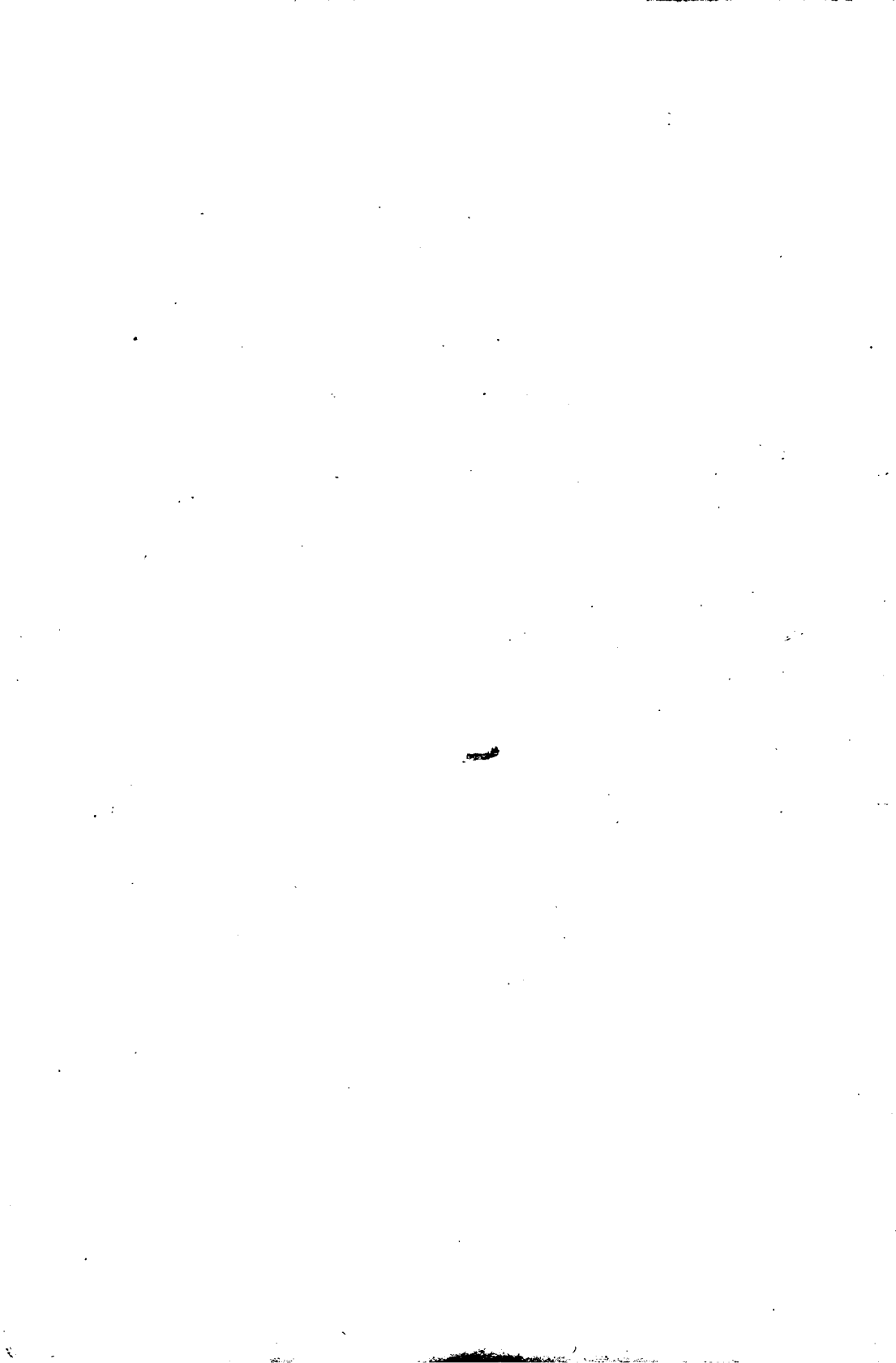
59527



A Cselekvés Iskolája munkatársai az 1934—35. tanévben:

Dr. Bálint Sándor
K. Bedekovich Lajos
Békési Gizella
Dr. Blaskovich Edit
Csapó István
Dr. Domokos Lászlóné
Dr. Eperjessy Kálmán
Fogassy Ödön
Dr. Greguss Pál
Izsák Gyula Endre
Jármai Vilmos
Jeges Sándor
Dr. Kemény Gábor
Dr. Kemény Katalin
Kendoff Károly
Dr. Kiss István

Koczkás Sándor
Kratofil Dezső
Dr. Kratochfill-Baróti Dezső
Krix Márton
Matzkó Gyula
Radnóti Dezsőné
Róder Pál
Simon Elemér
Dr. Somogyi József
Dr. Szabó Pál Zoltán
Szántó Lőrinc
Szenes Adolf
Dr. Tettamanti Béla
Dr. Tomori Viola
Dr. Várkonyi Hildebrand
Willingné Matiegka Istvánka



Tartalomjegyzék.

I. TANULMÁNYOK.

1. Dr. Bálint Sándor: Néprajz és nevelés — — — — —	122
2. Dr. Blaskovich Edit: Lélekfejlődéstani szempontok érvényesítése az idegen nyelvek tanításában — — — — —	346
3. Csapó István: Szülőföldismeret és helytörténet — — — — —	28
4. — Ujabb irodalmunk ismertetése — — — — —	138
5. — Az újságolvasztatás problémája — — — — —	458
6. Dr. Domokos Lászlóné: A fejlődés kötöttsége és a tanulmányi anyag	342
7. Dr. Eperjessy Kálmán: II. Rákóczi Ferenc emlékezete — — — — —	413
8. Dr. Greguss Pál: Átöröklés és az ember — — — — —	219
9. Jármay Vilmos: A német nyelv tanításának megindítása a cselekedtető oktatás szellemében — — — — —	20
10. Dr. Kemény Gábor: Spranger lélektana és ami abból következik — — — — —	444
11. Dr. Kemény Katalin: Meseország-gyermekország — — — — —	249
12. Dr. Kiss István: A szolidarizmusra való nevelés — — — — —	40
13. Koczás Sándor: A lokálpatriotizmus — — — — —	467
14. Simon Elemér: Szelektívebb osztályozást — — — — —	455
15. Dr. Somogyi József: Nevelés és átöröklés — — — — —	235
16. Dr. Szabó Pál Zoltán: Tetterős nemzedék nevelése — — — — —	1
17. Szántó Lőrinc: A történettanítás anyagának kiválasztása — — — — —	8
18. — A helyes magyarság kérdése módszeres megvilágításban — — — — —	110
19. — A szemléletes történettanítás új útjai. — — — — —	424
20. Szenes Adolf: Vitás kérdések a számtantanításban — — — — —	242
21. — A munkaiskola mérlege — — — — —	356
22. Dr. Tettamanti Béla: Az osztályozás és az iskolai munka — — — — —	449
23. Dr. Várkonyi Hildebrand: A cselekvő iskola lélektani alapjai — — — — —	101
24. — Nevelés és gyakorlati lélektan: I. A gyakorlati lélektan feladatai. Családi nevelés és gyakorlati lélektan. Az iskolai pszichológus kérdése — — — — —	205
II. A gyermeki személyiség kérdése — — — — —	325
III. az Alkat, a fejlődés és a pszihés nemi különbözőségek kérdése. A) Az alkat és az átöröklés kérdése. — — — — —	416

II. GYAKORLATI PEDAGÓGIA.

1.	<i>K. Bedckovich Lajos:</i>	Nagy Lajos beluralma	—	—	—	—	—	259
2.	<i>Fogassy Ödön:</i>	Asztali tintatartó (Szőlőjd)	—	—	—	—	—	376
3.	—	Pénztárca hajtogatása	—	—	—	—	—	283
4.	<i>Izsák Gyula Endre:</i>	Egyszerű grafikonkészítési mód	—	—	—	—	—	502
5.	<i>Jeges Sándor:</i>	A tavi kagyló	—	—	—	—	—	60
6.	—	A keresztes pók	—	—	—	—	—	148
7.	—	A harasztok	—	—	—	—	—	270
8.	—	A csírázás	—	—	—	—	—	371
9.	—	Az áthasonlítás (asszimiláció)	—	—	—	—	—	489
10.	<i>Kendoff Károly:</i>	Gyermekek munkája a homokban	—	—	—	—	—	49
11.	—	Példa a térkékpolvervasásra	—	—	—	—	—	143
12.	—	Egy téli kirándulás	—	—	—	—	—	265
13.	—	Norvégia	—	—	—	—	—	361
14.	—	Megfigyelések egy tiszaparti kiránduláson	—	—	—	—	—	478
15.	<i>Krix Márton:</i>	Az egyenlet	—	—	—	—	—	154
16.	—	A százalékszámítás alapfogalmai	—	—	—	—	—	368
17.	<i>Matzkó Gyula:</i>	Az inga	—	—	—	—	—	67
18.	—	Tábla és tanulófűzet a fizikatanításban	—	—	—	—	—	158
19.	—	A fény visszaverődése, siktükrök	—	—	—	—	—	274
20.	<i>Róder Pál:</i>	Hangsorok és hangzatok	—	—	—	—	—	496

III. IRODALOM. a) Hazai irodalom.

1.	<i>Biczó Ferenc:</i>	Az irodalom tanítása a leányiskolában. Ism.:						
		Dr. Kratochfill-Baróti Dezső	—	—	—	—	—	387
2.	<i>Bobula Ida:</i>	A nő a XVIII. század magyar társadalmában. Ism.:						
		Dr. Kratochfill-Baróti Dezső	—	—	—	—	—	387
3.	<i>Boda István:</i>	Bevezető a lélektanba. Ism.: Tomori Viola	—	—	—	—	—	379
4.	<i>Buday György:</i>	Szegedi kis kalendárium. Ism.: kd.	—	—	—	—	—	305
5.	<i>Dr. Dénes József és dr. Schächter Antal:</i>	A ma gyermeke. Ism.:						
		Békési Gizella	—	—	—	—	—	380
6.	<i>Farkas Gyula:</i>	A magyar irodalom története. Ism.: Dr. Kratochfill-Baróti Dezső	—	—	—	—	—	84
7.	<i>Féja Géza:</i>	Mesélő-falu. Ism.: Dr. Kratochfill-Baróti Dezső	—	—	—	—	—	298
8.	<i>Gedő Simon:</i>	Az irodalmi oktatás a német nyelvtanításban. Ism.:						
		Dr. Kratochfill-Baróti Dezső	—	—	—	—	—	511
9.	<i>H. Hajtay Etelka:</i>	Zsendül a vetés. Ism.: Radnóti Dezsőné	—	—	—	—	—	389
10.	<i>Hekler Antal:</i>	A magyar művészet története. Ism.: Dr. Kratochfill-Baróti Dezső	—	—	—	—	—	299
11.	<i>Jeges Sándor:</i>	Vázlatok a természetrajztanításhoz. Ism.: (—)	—	—	—	—	—	302
12.	<i>Kendoff Károly:</i>	Földrajzoktatás a cselekvő iskolában. Ism.: (—)	—	—	—	—	—	302
13.	<i>Dr. Loczka Alajos:</i>	A kémiai oktatás alapelvei a középfokú iskolában						
		I. Általános módszertani elvek. A számonkérés, az új anyag feldolgozása, összefoglalás. Ism.: Kratochfill Dezső	—	—	—	—	—	285
		II. A munkáltató tanítás problémája. Ism.: Kratochfill Dezső	—	—	—	—	—	504
14.	<i>Loschdorfer János:</i>	A Budapest-székesfővárosi irányító iskola kiadványai. I. Ism.: Kendoff Károly	—	—	—	—	—	295

15. <i>Matzkó Gyula</i> : Fizikai vázlatok. Ism.: (—)	— — — — —	303
16. <i>Nagy László</i> : Didaktika' gyermekfejlődéstani alapon.		
I. Általános irányelvek. Az alkotó munkára való nevelés tárgyaitak módszertana. Ism.: Kratočil Dezső	— — — — —	72
II. Az ember testi és lelki élete; a gazdaságtan és háztartás-tan, a földrajz, a társadalom élete; a történelem e. nevelő tárgyak tanításának általános módszertani elvei. Ism.: Kratočil Dezső	— — — — —	173
17. <i>Papp István</i> : A magyar nyelvtan nevelő ereje. Ism.: Dr. Kratočilfill-Baróti Dezső	— — — — —	510
18. <i>Prónay Lajos</i> : A magyar nyelvi olvasmányok módszeres tárgyalása. Ism.: Dr. Kratočilfill-Baróti Dezső	— — — — —	511
19. <i>Dr. Somogyi József</i> : Tehetség és eugénika. Ism.: (—)	— — — — —	301
20. <i>Szabolcsi Bençe</i> : A magyar zene története. Ism.: Dr. Kratočilfill-Baróti Dezső	— — — — —	299
21. <i>Székely Béla</i> : A Te gyereked. Ism.: Békési Gizella	— — — — —	293
22. <i>Dr. Szemere Samu</i> : Dewey neveléstana. Ism.: Szenes Adolf	— — — — —	82
23. <i>Szerb Antal</i> : A magyar irodalom története. Ism.: Dr. Kratočilfill-Baróti Dezső	— — — — —	84
24. <i>Vajthó László</i> : A tanulók szerepe az irodalomoktatásban. Ism.: Dr. Kratočilfill-Baróti Dezső	— — — — —	184
b) Külföldi irodalom:		
1. <i>W. O. Döring</i> : Pädagogische Psychologie. Ism.: Szántó Lőrinc	— — — — —	509
2. <i>F. X. Eggersdorfer</i> : Jugendbildung. Ism.: Szántó Lőrinc	— — — — —	79
3. <i>Hugó Krack</i> : Zeichne mit deinen Schülern Geschichtskarten. Ism.: Szántó Lőrinc	— — — — —	88
4. <i>Werner Lippert</i> : Methodik der Geschichtsunterrichts Ism.: Szántó Lőrinc	— — — — —	250
5. <i>Leopold Manderla</i> : Der geschichtliche Unterricht. Ism.: Szántó Lőrinc	— — — — —	381
6. <i>Kurt Riedel</i> : Eigengesetzliche Bildungslehre. Ism. Szántó Lőrinc	— — — — —	180
7. <i>Dr. Josef O. Vértés</i> : Nervöse Kinder. Ism.: Békési Gizella	— — — — —	182
IV. LAPSZEMLE:		
1. Fizikai és kémiai didaktikai lapok. (mgy.)	— — — — —	89
2. Földrajzi közlemények. (kk.)	— — — — —	50
3. Magyar Középiskola. (kd.)	— — — — —	92, 402
4. Magyar Pedagógia (mgy.), (kd.)	— — — — —	93, 195, 313, 399
5. Magyar Tanítóképző. (kd.), (mgy.)	— — — — —	94, 196, 314, 402, 519
6. Népoktatási Szemle. (mgy.)	— — — — —	95, 197, 403, 519
7. Néptanítók Lapja. (mgy.)	— — — — —	95
8. Die Arbeitsschule. (km.)	— — — — —	96, 522
9. Pedagógiai Szeminárium. (kd.), mgy.)	— — — — —	97, 402, 520
10. Deutsche Mädchenbildung. (wmi.)	— — — — —	98
11. Orsz. Polg. Isk. Tanáregyesületi Közlöny. (kd.)	— — — — —	98
12. Pädagogische Warte. (jk.)	— — — — —	198, 320, 409
13. Die neue deutsche Schule (wmi.)	— — — — —	201
14. A gyermek és az ifjúság. (kd.)	— — — — —	316
15. Erdélyi iskola. (kd.)	— — — — —	316

16. Archiv für die gesammte Psychologie. (VH.)	—	—	—	—	—	317
17. Die Erziehung. (VH.)	—	—	—	—	—	319
18. Orsz. Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny. (mgy.)	—	—	—	—	403,	520
19. Monatschrift für höhere Schulen. (VH.)	—	—	—	—	—	405
20. Zeitschrift für angewandte Psychologie. (VH.)	—	—	—	—	—	407
21. La Psychologie et la Vie. (VH.)	—	—	—	—	—	520

V. KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK. (Szenes Adolf.)

1. Nemzetközi mozgalom a történettánnítás reformjára.	—	—	—	—	—	187
2. A történettánnítás alakulása egyes államokban	—	—	—	—	—	188
3. Miniszteri rendelet a történettánnítás és történeti tankönyvek irány- elvei tárgyában	—	—	—	—	—	190
4. A mértánnításról	—	—	—	—	—	192
5. A helyesírás tánnítása	—	—	—	—	—	193
6. Olcsó anyag az oxgén előállításhoz	—	—	—	—	—	194
7. Geopolitika	—	—	—	—	—	194
8. Az iskola és a kézművesség	—	—	—	—	—	195
9. Geopolitika az iskolában	—	—	—	—	—	304
10. A szovjetpedagógia	—	—	—	—	—	308
11. Levelezés külföldi tánnulókkal	—	—	—	—	—	311
12. Összefüggés a tánnulók előmenetele és környezete között	—	—	—	—	—	312
13. Lexikon tánnulók részére	—	—	—	—	—	312
14. A német ifjúsági irodalom	—	—	—	—	—	313
15. A világ legnagyobb pedagógiai főiskolája	—	—	—	—	—	313
16. A biológia a német politika szolgálatában	—	—	—	—	—	390
17. Egy japán leánynevelő iskola	—	—	—	—	—	396
18. Az osztályozásról	—	—	—	—	—	398
19. Kis hírek	—	—	—	—	—	398
20. Nemzetközi pedagógiai intézmények	—	—	—	—	—	512
21. A nemzetközi intézmények tevékenysége	—	—	—	—	—	514
22. A német Landjahr	—	—	—	—	—	517
23. Internationale Zeitschrift für Erziehung	—	—	—	—	—	518

VI. HIREK.

1. A polgári iskolai tánnokok szünnidei tanfolyama. (kd.)	—	—	—	—	—	99
2. A Szegedi Pedagógusok Köre. (kd.)	—	—	—	—	—	524
3. Irányelvek és elgondolások Budapest székesfőváros közművelődésének fejlődésében. (mgy.)	—	—	—	—	—	317

A CSELEKVÉS ISKOLÁJA

MÓDSZERTANI FOLYÓIRAT

Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának tanári testülete.

Felelős szerkesztő: KRATOFIL DEZSŐ

Megjelenik évenként 5 kettős számban. Előfizetési díj egy évre 12 pengő. Szerkesztőség és kiadóhivatal: S z e g e d, Boldogasszony-sugárút 8. szám.

Tetterős nemzedék nevelése

Ember és ember egymás mellett az egyenlőtlenség kiáltó ténye. Egyén az egyénnel szemben szükségszerűen érzi, hogy társa a természetből fogva az ő varázsa alá rendeltetett-e, vagy vele érintkezve benne lép fel a kisebbségség félemlítő érzete. Ez nem az alacsonyrendű ember félelme, hanem a »struggle of life«, lényünkkel azonossá lett ösztön ereje, melynek tettekben való kibontakozása és a tett ereje szerint ismerünk aktívus és passzívus embereket. Az értékes, de passzívus egyéneket a törvényes rend aktivitása védi a nagyobb tetterejű egyének túlkapasaitól, így feloldódhatnak a kisebbségség szorító érzése alól.

Az aktivitás ereje és az ilyenkép tetterős emberek száma vidékenként, népcsoportok, világrészek által nyújtott földrajzi környezet, a történelmi sors által átörökölt benső rugók szerint változik. Nincs most terem leírni azt, mint termelte ki a környezet az európai ember aktivitását, szemben például a trópusi lomhasággal, csak arra a rendkívül fontos tényre akarom felhívni az olvasóm szíves figyelmét, hogy nemcsak tér és faj szerint változik az aktivitás ereje az embereknél, hanem lényegváltozások mutatkoznak az életkor szerint is.

A gyermek összetörhetetlen rugalmassággal és égető ismeretszomjával tör neki az egyre szélesebbre nyíló életnek, végül emberi erejének végessége nem bírja legyőzni a horizont végtelen szélesülését, tettei korlátozódnak, aktivitása lassul, majd passzivitásba fordul, szervei előregednek és tevékenységének sugara önmagába tér vissza. Mondanom sem kell, mily hatalmas erőt képvisel az aktívus ember a társadalomban, hogy lendíti előre nyughatatlan mozgalmasságával a lomha fogaskereket,

hol ő a rugó. Tetterős emberekből sok kell az államnak. Csak tetterős emberekkel lehet nemzeti ujjaszületést teremteni. Szülők és nevelők vajjon ápolják-e a gondjukra bízott gyermek tetterejét? Nem törik-e le a bontakozó tetterőt? A szerzőnek módjában van a sárgacsőrű első gimnazistától az egyetemi abszolutóriumig figyelni a gyermeket, az ifjút, a legénykét; úgy tapasztalja, hogy valahol hiba van, mert idő előtt sok felfeszülő aktivitás, előre domborodó tevékeny diákmell kap halálos ütést; vagy oktalan sorvasztó kezelést. Életkorral mérve *idő előtt fog az aktívus emberek száma és tettereje.*

Gondoljuk csak át a dolgok való menetét! Jó embert neveünk. Mi módon tesszük ezt? A gyermekből kitör a tetterő. Egyre hallja szülőtől, tanártól, nagynénitől: Ne tedd! — Légy finom, szelíd, alázatos, engedelmes, zajtalan, hangtalan. Távol áll tőlem az, hogy mindezeket helytelenítsem, de ez a passzívus ember etikája. Meg kell teremteni az aktívus ember etikáját is. A születésénél fogva szelíd, érzékenyen jószívű, sokszor pedig a cse-nevész gyermek lesz *»a jó fiú«*, a dícsért mintapéldány, kit megvetéssel lök le a járdáról a pufók aktívus csemete, amiért ez a tanári hatalom védőszárnyai alá menekül. Az aktívus fiú egész méltán bünhődik. Nem védem, de az etikának mindig tevékeny-nek keli lenni. A rossz tettek hiánya nem erény, ezért a tetterős gyermeket nem elegendő az *»erény«* kényszerzubbonyába szorítani, mert *meg fog szökni belőle*, hanem nagy tettekre, győzelmet ígérő nagy feladatokra kell serkenteni. A nevelő idegei felörlődnek, míg valamely telivér tetterős gyermeket passzívus-sá csavar vissza. A nevelők általában véve irtóznak a tetterős ifjútól; miért? — sok munkát ad nekik! De mit tegyen a szülő? Csontozza ki passzívussá a gyereket? Fossza meg a létért való küzdelem győzelemre vívó fegyvereitől? Ez már a *»ne ölj«* törvényét érintené. Fontos tehát az aktívus ember etikájával foglalkozni.

Nem az elvekben, de a gyakorlati nevelésben micsoda hézagok vannak a passzívus gyermek nevelése körül is. A passzívus fiú, jó fiú, magától járó verki, nincs sok dolog vele. Micsoda öröm ez némely nevelőnek. A gyerek jár, de nem siet, szól, de nem hangosan. Van hallása, de belesápad, ha egy éneklő hangot egyedül kell kiejtenie, ereje is van, de nem bízik benne, minden lendületnél gátlásokba ütközik, megpfozzák és képtelen magát megvédeni, támadni, fellépni, életet menteni, hősnek lenni egy világért se tudna. Félt játszani, félt felelni, kivált, ha egyszer elhibázta és legorombították. Mindezen megnyilatkozásokat *ellentét* nevelő hatások alá kell fogni. Lépésről lépésre haladva fel kell keltetnünk a gyermek önbizalmát, kis sikeréről nagyobbra kell tértünk; biztassuk és ébresszük fel benne a bátor cselekvést, hizlaljuk meg a girhes tigris, hogy győzelmi ugrásra erősödjék. — Szóval a passzívus fiút tetterőre

kell sarkalnunk, az aktívus fiút pedig *el kell látnunk tevékenységgel*. Nem szabad a fiút letörnünk, hiszen az erő nem bűn; az energia mozgási vonalát kell *járhatóan* megszabnunk. Azt mondták az öregek a szabályozatlan Tiszáról, egyik kezével ver, a másikkal áld. Elsöpört sok putrit, de megtermékenyítette iszapjával a széles mezőket. Ma a Tisza szabályozva, nem is verhet, de nem is áldhat. Majd ha öntözünk az iszapos áradattal, akkor neveltük meg a Tiszát. Így vagyunk az aktívus gyermekkel is. Nem elég visszafojtani, áldássá kell alakítani tevékenységét. Mindezt mindkét típusnál lehetőleg goromba szavak és tettek nélkül kell végrehajtanunk, mert nincs köszönet abban a felkeltett gátlásban, melyet egy aktívus ifjúban testi fájdalomkon keresztül értünk el. A jó tettek *belülről kelt vágya* kell, hogy elnyomja a rosszat. Ha a jó utáni szeretet nincs még, de nem teszi félelemből a rosszat, még mindig csak egy gennyes seb kifakadását akadályoztam, késleltettem, de nem gyógyítottam. És a passzívusokat, ha a vereség biztos tudatában elhúzódnak a tettek mezejéről, külön csoportba fogom őket, hogy egymás közt bizalommal küzdhessenek.

Lényegében véve minen iskolának, sőt minden egyénnek, mint a másakra ható környezet egy darabjának, két hivatása van: először, hogy keltsünk kedvet társunkban az igaz, jó, szép és derűs élet iránt, másodsor elő kell segítenünk, hogy társunk jó munkát tudjon végezni az előrelátás és a helyes tapasztalás ügyességével. Intellektualizmus nem elegendő. Ismerethalmozás, gyakorlatiasság még nem kultúra. Mindenesetre a szülő aggodalma, gondja, hogy kenyeret adjon gyermeke vándortarisznyájába, hogy szép lélekkel és dologra formált kézzel engedje el karjai közül. Elméleti pepecseléssel tehát nem szabad elorozni a zord életre való edzés drága perceit. Minden szavam és tette-m neveljen is, mikor tudást adok. Ne válasszuk el a nevelést a tudástól, mert így közelebb érünk a gyermek szívéhez.

A gyermek előtt szétnyílik a világ. Mint nő a kis csemete, úgy nő a horizontja, de a gyermek ösztönös ismeretszomja által aránylag gyorsan és szellemileg aránylag hatalmassá nő; látja az egész világot, a múltba és a csillagos rohanó földi pálya elé tekint.

A kísérletek minden vonalon igazolták és amint már sorainkban is említettük, a tetterő, a tevékenység a fiatal emberkében a legnagyobb, csak a tevékenység tárgya nem esik össze sok esetben a nevelő által óhajtott tárgyakkal. Legyünk ösztöntek, egy másfélórás előadás mélységesen untatja a közönséget, sokan felkelnek és otthagyják a termet. De mit tehet a gyerek? Nyolctól egyig mást sem tesz, mint szedi magába az ismereteket. Négy fal, kopott, faragott bútor, az ősök bozontos képei és a tanár. Hogy felragyog a gyerek szeme, mikor tevékenység, verseny engedélyeztetik. Ha a fizikatanár, mint egy ördögtől megszállott varázsló, sugarakat fúj és színeket tüntet, képle-

teket ír és jaj annak, ki a varázsigéket nem tudja ismételni, nem végzett jó munkát. Gondos előkészítés után a gyerekek kell tenni, létrehozni a kísérletet. Milyen öröm a természetben tanulni a növénytant, képekkel, mesékkel megismerni az öreg Földet, jelenségekből kitalálni a fizikai földrajz törvényeit, a történelemben egyes források alapján maga a tanuló tekintsen be a gépezetbe. Olvasson, írjon, szárnyait lengesse. Álljon ott a tanár, mint »aquila provocans pullos suos ad volandum«. Könyvtár, laboratórium, iskolakert, műhely, cserkészotthon, tanulmányi filmek, környékismeret, nyelvszakoknál külföldi levelezések mindennél fontosabbak, mert nemcsak ismereteket adnak, hanem nevelésre alkalmas légkört teremtenek, nemcsak az önbizalmat és munkaképességet keltegetik, erősítik, hanem az osztálytermekben tapasztalható ösztönös elzárkózás és az osztály tömeglélektani káros megnyilatkozásait szüntetik meg. A lecke feladása nem elegendő. Nem elegendő a lecke megtanulása sem. Ez csak napszámos munka! A tetterőt nem növeli, nincs még lelke a tevékenységnek. A nevelésnek, tanulásnak borsza, sava, hogy szeresse meg az iskolabajárást a diák. Érezze képességeinek megpróbáltatását, összemérését máséval. Mindig a diadal reményében, de soha sem elbizakodottan; az elbizakodottság ellen új, nehezebb feladatokra való hevítés segít. A neveléshez *kedv és kedély* kell, az ismeretszerzés a kényszer eredménye is lehet, de így nem ér semmit. A hangulattal, bensőséggel átszőtt nevelési légkörben nő a letörhetetlen életbátorság a fiúban, — majd ennek nyomán, amint múlnak az évek, önéletterv kezd benne eszménnyé lenni, mely erős erkölcsi *önértékelésre* támaszkodik.

Korántsem olyan fontos részleteiben az, hogy mit tanulunk, sokkal fontosabb, hogy miképp tanuljuk azt. Nálunk lévő rossz divat, hogy kirugjuk a családi alapot magunk alól és mindig új után kapkodunk. Az iparos fiának »derogál« a középiskola után iparra menni és átvenni a műhelyt, nem vágyódik ezen irányban továbbfejlődni. A kis- és nagybirtokos fia »beamter« akar lenni. A boltos fia színész, a cukrász fia tanár akar lenni. Majdnem mindenki katonatiszt is akarna lenni. Mi ennek a következménye? — Már évtizedek óta apróra hajtogatott és verejtékes helyről előhámozott bankókból nevelt a falu urakat, kik elhagyták a falut örökre. Az öregek felett megkondult a harang és elárvult egy kis darab föld, ami kellő tudás és buzgalom mellett kenyérszaporító hű szolga lett volna. Mennyi tennivaló van a falun a termények értékesítése körül, új termények bevezetésével, új utak taposásával mennyi tetterő, mennyi lángoló hazaszeretet várja a fogható megtestesülést. Idegen kézre kerül a föld, a bolt, a műhely, az orvosi rendelő, az iroda és minden új ember kezdheti előlről. Micsoda erőpazarlás! Az apának ritkán adatik meg az öröm, hogy foglalkozásában a fia a keze alá nőjön, hogy az átvett gyeplővel, tevékeny fiatal,

erővel nagyobb sikereket érjen el. A mai tönkremenetelek nagy része is visszavezethető arra, hogy a fiú más utakon jár, mint az apa, így csak szívja a család erejét, vagy magára hagyja öregeit, de nem segít az apa fáradt válláról átvenni a terhet. Igazán csak azon egyén becsülheti, óvja és fejleszti a kulturát, ki családi kulturális tradíciókon keresztül érzi, része van a kultúra kemény munkával történő megteremtésében. Iskolák népe, családok sokszor elámulnak egy-egy valamely műemlék előtt, de nincs egy szó sem arról a tetterős lelkületről, arról a tevékeny korszellemről, mely semmiből létre munkálta a remekművet. Parányi emberkezek, kis csontkazettában őrzött agyak egy nagy szervezett összefogásban félelmes óriásokká nőnek. A gyermek sohase lássa a dolgokat gyökér nélkül, mindig rajzoljuk eléje a létrehívó erőket, és sose nézze páholyból a munkát, hanem tegyen, mit és hol tenni tud. — Nem is a gyermekben van a baj. Láttam én már főrangú gyereket igen piszkos munkában. A felnőtt gyilkolja ki a tetterőt belőle.

Semmi jóban ne részesüljön a gyermek anélkül, hogy azért valami tevékenységet végre ne hajtott volna. A munkát újabb tevékenységgel kell jutalmazni. A jó tanuló, a kötelesség teljesítése után cserkész lehet, nyilazhat, kerékpározhat, vívhat, muzsikálhat és táncolhat. Vegyen részt valamiféle alkotásban. Szerkesszen repülőgépmoddelt, rendezzen be műhelyt magának, ismerje a térképet és barangoljon. Aki megáll, az visszasüllyed. Ne legyen fáradtság, »affektálás«, »lógás« és céltalan duhajkodásba tévedt tetterő. Hangsúlyozom: a munkát nem pihenéssel kívánja a gyerek megtoldani, hanem változatos cselekvéssel. Ez legyen a jutalma!

A mai gyermek ideálja a gép. Gyönyörűnek látja a gépet. Milyen csodálatos ideál?! A szemével símogatja a fekete kerekeket, jól ismeri az autók rendszámait, típusát, teljesítményét; módfelett érdekli a repülés, modelleket épít, feltaláló akar lenni. Ez a korszellem, a gyermek ösztönösen, imperative érzi. Az energiák kora következik. Az energiáknak örülünk. Sportteljesítmények milliókat mozgatnak meg. Rekordok dőngetik a tehetetlenség határait, egy izzó verseny lendületében ég a civilizáció. A géphez simul a romantika, az egyén hatalma a szolgálatában dolgozó gépek hatalmával mérhető. A továbbáldó kóbor szelet, a bőmbőlő vizesést, a verőfényt szénben konzerválva és közvetlen módon, az elektromos hullámokat, hálalmunkat szolgáló zárt utakra kényszerítjük. Ezt kívánja az egyének és államok kegyetlen versenye. A létért való küzdelem érzete a gyermeket is eléri, ösztönzi, sarkalja; érzi, hogy rövid az idő és nagyon sokat kell magába szívnia, hogy a horizontján belül misztikum és értelmetlenség ne maradjon. A piciny gyermek kis ősember módjára a primitív népek lelki világával éldegél és fokozatosan jut el a magasabbrendű kulturák körébe. A természet szinte a történelmi szelvényt adja fonául, hogy

ennek szilárdításával kerüljön az élre a modern ember, hogy értse, törekedjen érteni a dolgok származását. Míg a történelmi út vezet az élre, az energiák korának megértéséig, addig a földrajzi látás adja meg az értelmes betekintést a horizontba. A történet szintén horizontok képe az emberiség nagy útján; jól tudjuk, a mienk sem az utolsó. A horizontom gyújtópontjában van a hazám. E három tudomány, a történet, a földrajz, a magyar nyelv és kultúra az átfogó erők az ismeretek tömkelegében. A humanizmus is a történet egy szintje, így felfogva ma is értékes példa és nevelőerő, elveszti azonban erejét, a humanizmus szó frázissá lesz, ha a latin szavak magoltatásában éli ki magát.

A gyermek gyors fejlődése gyors környezetváltozást von maga után. Mindig újabb és újabb dolgok kerülnek elé, melyeknek a mélyére akar hatolni, A gyermekben szörnyű kíváncsiságok ágaskodnak. Itt kell a nevelőnek ügyesen megfogni a dolgot, itt kell képzett és intelligens választ adni, talpraesett megvilágításokat nyújtani, melyek a gondolkodás és tevékenység továbbfűzésére készítenek. Nagy legyen a tudása, nagy legyen a lelke annak, aki ma a tevékeny és energikusan nyugtalan gyermeket, ezt a nagy nemzeti kincset, nem letöri, szárnyaszegetten ölbe zárja, hanem lendíti, arcát a napfényes azúrkék ég felé irányítja. A környezetet a gyermek jól kifürkészett egyénisége szerint kell nyújtunk és gondoskodnunk kell annak bizonyos forgás szerint való *változtatásáról*. Ha a környezet nem megfelelő, a fiatal emberke számára, *maga teremt magának környezetet*. Ez nem szükségszerűen rossz, csak egy forrása az esetleges rossznak. Igen sokszor találkozunk otthonkerülő ifjúval, kiben nagy tetterők oroszláncmai mutatkoznak. Kutatva a dolgot, arra jövünk rá, hogy az illető otthona nem lehet a tetterők mutatkozásának a színhelye, mert például nem szabad semmihez sem nyúlania, tele van a ház törékeny felkiáltójelekkel és díszbútorokkal. Udvar, kert, vagy nincs, vagy dísz, melybe páva, de nem gyerek való. Sokszor ezen felül, tilos a pajtásnak átlépni a küszöböt, vagy csak a Frédi jöhet, a hízelkedő, »Pincsi«, kit csak a nagymama kedvel és kávéztat. Mindezek tetejébe a gyereket mindenki nevelni akarja, jó tanácsok és aranymondások kísérik lépteit, állandó vigyázó szemek, utasító szavak csapnak le rá. A kiszolgáltatottság, a minoritás érzete taszító erőként lép fel, a fiú szabad légkört keres, más környezetet teremt magának. Az ilyen otthon nem gyerek-centrikus. Ez a hiba! Sokan még ma sem értik a gyerek játékosztónét. A játék a gyereknél előkészület az életre. Egyelőre megjátssza azt, hogy fog küzdeni, győzni; megjátssza azt a foglalkozást, amit követni szeretne, megjátssza könyveinek, olvasmányainak tartalmát. Képzetele szerint, amit játszik, nagy és fontos élmény. Hisz az élmény való erejében. Így a játék nagy lelki sport, mely nem a gyerekes egyszerű valóságban, hanem egy ellenséges hatalmakkal megszállott, képzelt

környezetben zajlik le, *hol a tárgyak és személyek magasabb rendeltetésűek, mint azt a felnőttek reálitása látja.* A játék segít ahhoz, hogy a diákszellem ereje nagyobbat képzeljen a valónál és így a szellem előrerugaszkodása az egyéni természet és test lendületes erőfeszítését vonja maga után. Aki jól játszott és diadalmasan játszott, az a hivatásában is diadalmasan és derűsen fog helyt állni. A játék tehát a tetterőre nevelésben legalább akkora szereppel bír, mint a kemény munka.

Még egy igen fontos dolgot szeretnék mondani, mely igen gyakran a legtevékenyebb szellemű gyermekekénél is mutatkozik. Ez az iskola iránti leplezetlen ellenszenv. Az ellenszenvet felkeltő és napirenden tartó okok közt vezető helyen áll a »*drukkolás*«. A drukkolás feltételezi egyfelől azt, hogy a diák kötelességét nem teljesíti és fél a következményektől, másfelől, amikor a jó tanuló is drukkol, a tanári szeszélynek való kiszolgáltatottság érzetként lép fel. Tehát valahol, vagy mindkét helyen hiba van. Ha követelmények teljesíthetők, nincs drukkolás. A tapasztalat azt mutatja, hogy a drukk nagyobb a lelkiismeretes tanulóknál, mert ezek féltik színvonalukat és jóhíruket, lélekben is inkább fájna nekik a tehetetlenségük jegyekben való leszögezése. Minél nagyobb a tetterő a diákban, annál fájdalmasabb sebet üt a rossz jegy által való tehetetlenné nyilvánítás. A drukk a legjobbak idegeit őrli meg. Valóságos lelki összeroppanásokra vezet. Mélységes károkat okoz a fejlődő szervezetben, a neuraszténia melegágya, már pedig a neuraszténia kiinduló pontja az ifjúkor tragédiáinak. Nagy tévedés a drukkot a tevékenység rugójaként felfogni. Óriási baj az, ha a diák félelemből és nem a tárgy iránti vonzalomból tanul. A fogcsikorgatva végzett munkában nincsen köszönet. Így rabszolgatartóvá súlyed a nevelő, kinek szíve vérével és melegével kellene átfűteni a tanulás légkörét. Ne mondja senki nekem azt, hogy a gyermekben nem lehet felkelteni az ismeretbővítés, az egymást követő evidenciák értelmi tiszta gyönyörét, mert bátran állíthatom, hogy diákjaim nem drukkolnak. Az idegrendszer gyöngítésének kára nem arányos a kedvetlenül tanult, tehát igen mulékony szintelen szürkeséggel kísért ismeretekkel. Az idegrendszer biztonsága alapja az állam biztonságának. Ez pedig mindenek fölött áll. A haza ellen vét az, ki az erkölcsi önbizalom légkörét szolgai drukkoltatással semmisíti meg. Szigor kell, állandó, következetes elbírálási elv, de a kiáradó szeretet és megértés kössön aranyhidat a katedra és a lurkók padjai közt. A haza kitartó, erős, lélek nevelését várja, ki ha fegyvert emel, idegeinek biztonságával eredményessé teszi az ön- és a haza védelmét, kit pergőtűzek üvöltő sátánai nem roppantanak össze. A tetterős nemzedék elsősorban a honvédelemben kell; ma nem állhatunk meg a szelíd és szentimentális nevelési eszménynél, mert ez az eljövendő háborúban elpusztul és vele pusztulhat a haza is. Nemes, lovagias, de acélos ideál kell, ki önmagával szemben szigorú,

de másokkal szemben gyengéd, ki azonban ha kell, az *első* halálos szúrást és az *első* pergőtűzet is meg tudja indítani.

A gyermek lelke jó, várja a nevelő kezét, mely dús tartalmát művészi kifejezésre emeli. A művészi kifejezés készsége lázas közeledés az elérhetetlenül szép és kimeríthetetlenül gazdag ideál felé. A képesség érzetére kell a nevelésünket alapozni, mert a tehetetlenség szüntelen éreztetése fájdalmas, lesújtó, — öl. Ne legyünk fukarok az elismerésben. Ma még túlnyomóan a büntetések konferenciázunk, mintha bizony bűnügyi környezet lenne az iskola. Feledtessük a rosszat és foglaljunk le minden percet a jóra. Legyen a jó második természetévé, úgy, mint a kulturembnél a fogmosás már második természetévé nevelődött. Szívesen és annyszor tegyen jót és tevékenykedjen, hogy jótett és tevékenység nélkül este le se tudjon nyugodtlélekkel feküdni a nebuló. Az ifjú, ki nem szorul a hízelkedésre és a drukkolási szerencsejátékra, a testi-lelki erőfelesleg, a tetterő és az önérzet, mély, tartalmas eleganciáját sugározza.

Szabó Pál Zoltán dr.

A történettanítás anyagának kiválasztása

I. A történetdidaktika központi problémája a tanítás anyagának kiválasztása, ami hasonlíthatatlanul nagyobb horderejű, és nehezebben megoldható probléma, mint bármely más tantárgy anyagának kiszemelése. Ennek oka a történettudomány sajátos szerkezetében, a történelmi fogalomalkotásnak a tapasztalati tudományoktól elütő sajátosságában, és speciális tanítási célkitűzéseiben keresendő.

A történettudomány ma egészen más, mint a világháborút megelőző félszázadban volt. A XIX. század pozitívista történetírása az objektivizmus jelszavát írta zászlajára, s az adatgyűjtést, a részletek kutatását, a szakterületek (politikai-, gazdasági-, alkotmány-, pénz-, egyházi-, őstörténet stb.) elszigetelt vizsgálatát tekintette feladatának, minek következtében, az egységes egészre való tekintet elveszett. Amint a fényképész a valóságot a lemezre vetíti, ugyanolyan pontossággal gondolták a történeti kutatás tárgyát rekonstruálni. Ezzel szemben a mai történetírás felfogásban és anyagkiválasztásban magunkra vonatkoztatott életet, sorsunkat megvilágító, jövőnket irányító munkát jelent, vagyis az anyagnak szubjektív nézőpontból történő kiszemelését. A mai történetíró az adathalmazt gondosan megrostálja s csak azt használja fel, ami céljainak megfelel s ami a szintetikus lényegábrázoláshoz különös jelentőséggel bír.

A pozitivizmust felváltó szellemtörténeti irány a történet-tanítást sem hagyta érintetlenül. A *minél nagyobb anyag nyújtására való törekvés és az anyag öncélúságát valló felfogás helyébe a kevésszámú, de igen jellemző vonásokkal ábrázolt, és gondos pedagógiai szelekció alapján kiválasztott anyag lép.* Th. Litt¹ szerint el kell vetni mindazon adatokat, amelyek nem fejezik ki jellemző módon a multat; kevés, de annál szemléletesebb anyagot kell nyújtani; kevés, de annál határozottabb színt-foltokkal kell megrajzolni a mult szintétikus képét.

Az *anyagot egységes hatású szemléletes képekben kell bemutatni.* Minden képnek azokat a vonásokat kell feltüntetnie, melyek az illető kor vezérmotívumait fejezik ki. Pl. a XVII. század történelmének minden megnyilvánulásában a barokk szellemet kell éreztetnie.

Az ismeretszerzés természetes útja az *egyes fogalmak* segítségével az *általános fogalmak* megalkotása. Ebben a történelem se kivétel. Ezért az üres szófogalmakat és a semmitmondó általánosításokat mellőzve, általános érvényességű *konkrét eseményeket* kell nyújtani. A spártaiak igénytelen étele a feketeleves volt; Trajánusz császár átkelt az Aldunán és legyőzte Decebált; Nagy Károly birodalmát grófságokra osztotta; III. Béla fölvirágoztatta a gazdasági életet; a keresztes háborúk idején Nyugat és Kelet műveltsége kicserélődött; Mária Terézia úrbéri rendeletével könnyítette a jobbágyok helyzetén; gróf Széchenyi István egyévi jövedelmének felajánlásával megalapította a Magyar Tudományos Akadémiát, — ilyen és ezekhez hasonló általánosítások megakadályozzák a biztos fogalomalkotást. A helyes megoldás a *mi* és a *hogyan* szempontjainak érvényesítése.

Legyen a tanítás anyaga a mult életrekeltése, megelevenítése.

II. Az anyagkiválasztás súlyos problémája a politikai- és művelődéstörténelem szerepének a tanítástervben való megállapítása. A két szempont egyoldalú hangoztatása heves irodalmi harcokra vezetett. Akörül folyik a vita, hogy politikai- vagy művelődéstörténelmet tanítsunk-e.

A politikai történelem jelenti elsősorban az állam történetét: az állam keletkezését, küzdelmeit, fejlődését és mai kialakulását. Természetesen megszólaltatja azon egyéniségeket (fejedelmek, államférfiak, hadvezérek), akik az állami élet irányításában és fejlesztésében jelentékeny szerepet vittek, s boldogulását és jólétét előmozdították. Egyoldalúan felfogva az a veszedelem fenyegeti a tanítást, hogy a tömeg hatása és érdemei háttérbe szorulnak, pedig az államélet és műveltség előmozdításának kemény munkájában a tömegnek is nagy jelentősége van. A művelődéstörténelem széles területet ölel fel: a szellemi (nyelv, vallás, irodalom, művészet, tudomány stb.) és anyagi fejlődés (östermelés, ipar, kereskedelem, társadalom és népe-

¹ Die Gestaltung des Geschichtsunterrichts in der Schule. Berlin 1918.



sedés stb.) rajzát. A politikai történelemtől nem választható el mereven, s egyoldalú akkor lesz a politikai történelem, ha túlzásba viszi a jelentéktelen fejedelmekkel, háborúkkal és külpolitikai kérdésekkel való foglalkozást a többi ismeret rovására.

R. Kabisch² a politikai történelem szószólója; szerinte a tanítás céljából következik a művelődéstörténelem mellőzése, illetve megszorítása. M. Spahn³ szerint is a politikai történelemre essék a hangsúly, a művelődéstörténelmet irodalmi olvasmányok keretében véli legjobban elsajátíttatni. F. Friedrich⁴ népszerű történetdidaktikai művében szintén a politikai történelem mellett foglal állást. Elismeri ugyan a művelődéstörténelem jogosultságát, de nem a politikai történelem rovására; a két szempont kiegyenlítése csak az óraszám növelésével érhető el. Ujabban nagyon megerősödött a művelődéstörténelmet követelők táborra. Az u.n. gyökeres újítók⁵ (*entschiedene Schulreformer: P. Oestreich, S. Kawerau, N. Henningsen*⁷) a művelődéstörténelem kizárólagos tanítása mellett szállnak síkra. Henningsen egyenesen lehetetlennek tartja 11–14 éves gyermekék számára a politikai történelem megértését. Ehhez az irányhoz sorolható G. Klemm⁸ eredeti felfogáson alapuló rendszere. Ő a történet-tanítást a *művelődésrajzzal* (Kulturkunde) helyettesíti, s abba illeszti a művelődéstörténelem gazdag anyagát. A tanulókat élet-problémákba akarja bevezetni: az éhség csillapítása, védekezés az időjárás viszontagságai ellen, a tűz előállítás és megőrzése, a talaj termékennyé tétele stb. Nem kétséges, hogy a politikai történelem mellett a művelődéstörténelemnek is kellő helyet kell juttatni, mert ezek elválaszthatatlanul egymásba fonódnak, csak a kettő együtt ad teljes képet a multról. De csupán a művelődéstörténelem tanítása, vagy annak túlsúlyra juttatása mérőben eltévesztett gondolat lenne. Valamikor jogosult volt a művelődéstörténelemnek az iskolába való beviteléért folytatott heves küzdelem, mert szóhoz nem juthatott, de egyedüli uralomra juttatása a másik végletet jelentené.

A modern történettanítás a művelődéstörténelem kellő hangsúlyozása mellett a politikai történelemnek túlsúlyt biztosít. Ennek okai:

1. A legújabb kor forradalmi mozgalmai és szabadságharcai, imperiálista háborúi és nemzeti aspirációi a közfigyelmet a politikai történelem felé fordították;

² Erziehender Geschichtsunterricht. 5. kiadás. Göttingen 1921.

³ Geschichtsunterricht und Gemeinschaftsleben. Berlin 1918.

⁴ Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts. 3. kiadás. Leipzig—Berlin 1925.

⁵ A. Messer: Pädagogik der Gegenwart. 2. kiad. Leipzig é.n. 222—270. l.

⁶ Soziologischer Ausbau des Geschichtsunterrichts. Berlin 1921.

⁷ Der neue Geschichtsunterricht. Berlin 1921.

⁸ Kulturkunde. Dresden. I. 5. kiadás 1926., II. 1923., III. 1926.

2. Az állam valamely nép életmegnyilvánulásának legjellemzőbb kifejezője;

3. A politikai események nagyobb mértékben keltik fel a tanuló érdeklődését, és jobban kötik le figyelmét, mint a művelődéstörténelem, mert szemléletesebbek.

Minél érettebb a tanuló, annál jobban vonzódik a művelődéstörténelem iránt, de helyes tanítással érdekessé tehető az iskolaszervezet bármely fokán. Felhasználásának nagy jelentősége van:

1. Elősegíti a szellemtörténeti értelemben vett fogalomalkotást;

2. A fejlődés folyamán bemutatott életformák által mélyíti a kulturális összefüggések tudatát;

3. A haladás gondolatát képviseli;

4. A történeti öntudatot kiterjeszti a legszélesebb néprétegekre, a tömeg munkájának értékelése által minden embert a történeti fejlődés tudatos tagjává avat, amiből a történeti alapokon nyugvó erkölcsi felelősségérzés és cselekvés fakad.

A rendszeres, folyamatos művelődéstörténelem nem való az iskolába, hanem csak az alapelemeket kell nyújtani: nem teóriákat, hanem konkrét valóságokat. Az anyag elrendezésében két szempont érvényesül:

1. A szükséges ismeretek esetről-esetre kerülnek tárgyalásra, pl. III. Bélánál a ciszterciák betelepítése, Nagy Lajosnál az egyetemalapítás, Mária Teréziánál az úrbéri szabályzat;

2. Egész korokat jellemző állapotokat összefoglaló korszakokban mutatunk be, pl. a honfoglaló magyarság műveltsége, Magyarország a török hódítás korában, a gazdasági-társadalmi átalakulás a XIX. században.

A szellemi művelődés mozzanatai mellett a gazdaság- és társadalomtörténelmi alapfogalmak megértése is fontos. Ezek nélkül nem lehet a modern életet megérteni. Nem állunk ugyan *Marx* ökonomizmusa alapján, azonban el kell ismerni a gazdasági viszonyok szerepének fontosságát a politikai események előidézésében. Ifjúságunknak tiszta képet kell nyernie a termény-, pénz- és hitelgazdaságról, a kapitalizmus és világfogalomról, a rabszolga-, jobbágy- és bérmunkásrendszerről, a szociálizmusról, az adóról stb. Az egyes korok jellemző társadalmi osztályait, azoknak helyzetét és szerepét szemléletes képekben tárjuk a tanuló elé. Bemutatjuk pl. a középkori szerzetest, a lovagot, a városi polgárt, a jobbágyot.

III. *A tanítás középpontja a nemzeti történelem.* Államunk és nemzetünk fejlődésének ismerete a legnagyobb értékű: ez rakja le az állampolgári érzület alapjait. Nemzeti történelmünk honfivérrel megszentelt ezeréves országunkat dicső elődeinkkel népesíti be, és mozgalmas eseményekkel eleveníti meg, ami a tanulót a magyar sorsközösség tagjává teszi, meggyökerezteti hazájával és megerősíti az elrabolt területekhez való ragaszkodásban. *Nemzeti történelmünk szerves összefüggésben van az*

egyetemes történelemmel. Miután Magyarország földrajzi helyzeténél fogva Európa szíve, s a germán és szláv világ ütközőpontja, azért ezeknek a történetére is tekintettel kell lennünk. Csak így jutunk el az idegen népek helyes megismeréséhez, ami nélkülözhetetlen alapja a helyes politikai érzéknek. Így szélesedik ki nemzeti történelmünk egyetemes történelemmé.

A régi történettanítás az idő legnagyobb részében egyetemes történelemmel foglalkozott, a nemzeti történelmet pedig háttérbe szorította. Ennek eltévesztett volta kézenfekvő. *II. Vilmos* német császár erre vonatkozólag azt mondotta az 1890-ben tartott berlini tanügyi kongresszuson: »Mi nem akarunk görögöket és rómaiakat, hanem ifjú németeket.«⁹ A magyar nemzetnek nagy történeti multja van, tehát semmi okunk nincs a fősúlyt az egyetemes történelemre vetni. Ennek ellentmond a tanítás célja is. *Dékány István*¹⁰ a nemzeti- és világtörténelem anyagának csoportosítására nézve két elvet állít fel, amelyek a polgári iskolai történettanításban teljes mértékben érvényesítendőek. Ezek:

1. A nemzeti történelem anyagát kronológiai sorrend szerint, tüzetesen kell tárgyalni;

2. Az egyetemes történelmet a kronológiai sor mellőzésével, korszak- és problémaközpontok szerint, összefoglaló képekben kell csoportosítani.

A fejedelmeket történeti jelentőségük szerint tárgyaljuk. Jelentéktelen adatokkal nem terheljük fölöslegesen az emlékezetet. A származási és rokonsági táblázatokat mellőzzük és csak a föltétlenül szükséges dolgokra szorítkozunk. A fejedelmekkel kapcsolatban tárgyaljuk az alkotmánytörténelmi alapfogalmakat: fejedelmi hatalom, központi hatalom, abszolutizmus, konstitucionalizmus, köztársaság stb., sőt már a II. osztályban megismeri a tanuló a monarchia és köztársaság, valamint az abszolutizmus, despotizmus, timokrácia, demokrácia, ochlokrácia stb. fogalmait.

Az állam fejlődésének útját részben a békében ható tényezők, részben a háborúk irányították. Ezt a tényt figyelembe kell venni az anyag kiválasztásnál. *A hadtörténelem a magyar hősiesség és önfeláldozás éposza, s nagyjelentőségű a nemzeti érzület ápolásában.* Csak a történeti eredményekben gazdag háborúk kerülhetnek szóba: virágzó kultúrák megbolygatása, új kultúrák fejlődés létrehozása, fejedelmek és uralkodóházak bukása, keletkezése és fölemelkedése, területi és népesedési változások, nemzetek bukása és fölemelkedése. Sok esetben nem a háborúk részletes leírása a fontos, hanem az okok és hatásuk. A jelenték-

⁹ Ph. Hoerdt: Geschichte und Geschichtsunterricht. 2. kiadás. Karlsruhe 1926. 86. l.

¹⁰ Pozitívizmus a történettanításban és ennek hátrányai. Középisk. Tanáregyesületi Közlöny 1930. nov. sz.

telen csatanevek kerülendők. Nagy súlyt kell vetni a hadszervezet alakulására: nemesi honvédelem, lovagság, hűbéres had, zsoldos had, állandó hadsereg, védkötelezettség, militarizmus, pacifizmus. A hadszervezet változásai művelődéstörténeti jelentőséggel is bírnak. A hadügy tárgyalásával szorosan összefüggnek a háború hősei és a hadvezérek. Az ifjúság szomjúhozva csüng rajtuk, jobban szereti a háború hőseit, mint a szellem nagyságait s ezt a körülményt ki kell használni a nevelés számára.

A történelem kimagasló egyéniségei irányt szabtak a nemzet, illetőleg az emberiség fejlődésének s mint ilyenek, hatalmas erkölcsi erő birtokosai, akik tiszteletet és hálát gerjesztenek az ifjúság szívében s utánzásra ösztönöznek. A történettanítás a nagy egyéniségeket nemcsak a trónokon, a politikában és a csatamezőn keresi, hanem a művelődéstörténet nagy szellemeiről és az önfeláldozó emberbarátokról sem szabad megfeledkeznie. *Carlyle*¹¹ szerint az emberiség története nem más, mint a hősök története; ezeknek tettei megvilágítják a világ sötéttségét. *Nietzsche*¹² a történeti fejlődésben a tömeget teljesen jelentéktelennek és csupán a nagy egyéniségek eszközének tekinti. Az individuális történeti felfogás elszánt ellenfelei a szociológiai felfogást valló gyökeres újítók, akik csak a tömeget ismerik el történeti alkotó erőnek, a hősöket pedig mellőzni kívánják, mert szerintük károsan befolyásolják, sőt megakadályozzák az önálló emberré fejlődést. »Ameddig az embereket ahhoz szoktatják — mondja Kaweran — hogy a nagy férfiakra tekintsenek, hogy a »Messiást« várják, igazolva látják saját tehetetlenségüket és az eljövendő nagy férfiak számlájára tétlenkednek. A hősök tisztelete alapján nem egyéb, mint gondolkodásunkban és cselekvésünkben megnyilvánuló restségnek, valamint jellemgyöngeségünk és gyávaságunknak élvezése.«¹³ Eszerint nem fontos pl. a feltaláló személye, hanem a találmány hatása a tömegre. Mi ezzel szemben nagy jelentőséget tulajdonítunk az emberiség hőseinek azért is, mert szemléletes voltuknál fogva közel hozhatók a tanuló szívéhez.

A nemzetiségi mozgalmaknak a honfoglalástól kezdve napjainkig különös figyelmet kell szentelni, mert ezek jelen szerencsétlenségünk megértéséhez a legtöbb alapot adják. Tankönyveink feltűnő kevés gondot fordítanak a nemzetiségi mozgalmak ismertetésére s innen van az, hogy iskolázott emberek gyakran igen hiányos és hamis ismereteket árulnak el ezen a téren. A történelem segítségével a jelen állapotokat akarjuk megértetni és szomorú sorsunkból a kivetítő utat megkeresni, de a nemzetiségi kérdés tüzetes ismerete nélkül ez lehetetlen.

¹¹ A hősökről. 2. kiadás. Budapest 1923.

¹² Korszerűtlen elméletek. Budapest. 1921.

¹³ Id. m. 39. 1.

Hogy nemzetünk a nyugati keresztény kultúra védelmezése által világtörténeti hivatását derekasan teljesítette, minden alkalommal jusson kifejezésre.

IV. Mivel a történettanítás középpontja a jelen, ezt a körülményt figyelembe kell venni az anyag kiválasztásnál. *A történeti események ismerete nem öncél, hanem általuk kell a jelent megérteni, a közösség iránti kötelességeket megismertetni, a jövő céljait kitűzni és azoknak megvalósításán becsületesen közreműködő nemzedéket nevelni.* Ez az elv megköveteli a jelen politikai, gazdasági, társadalmi és kulturális viszonyainak a megismertetését. A tanulónak meg kell értenie, hogy a múlt életviszonyainak számai a jelenig húzódnak, belőlük szövődött a jelen, s neki kötelessége a szebb jövő szöttezésének megfontolásánál segédkezni.

E kérdéssel kapcsolatban nem lehet elégszer *O. Spengler* idézni, aki előbb veszedelmes rezignációt és fatalizmust hirdet, költői mezbe öltöztetett bölcséleti művében¹⁴ a nyugati civilizáció kérékelhetetlen bukását jósolta, de csakhamar a jövőbe vetett bizalommal hazája megújulásának és további fejlődésének lehetőségeit kutatta.¹⁵ Meggyőző erővel kárhoztatja a múltba temetkező, s a jelenről és a jövőről teljesen megelégedező történettanítást. A politikai nevelés és a történettanítás azonosságát hangsúlyozva a német katasztrófát részben az elhibázott történettanítás okozta politikai éretlenség következményeként tünteti fel. »Amire szükségünk van — mondja Spengler — az a nemzeti öntudatnak, mint megfontolt magatartásnak erős, állandó, mély nevelése, megalapozva az újabb történelem helyes ismeretével, annak hatalmaival és hatalmi céljaival, politikai, katonai, gazdasági és propagandaeszközeivel, a tengeri kereskedelem és tengeri háború, a nyersanyagbeszerzés és export földrajzi feltételeivel... Tudni, hogy minden politika hatalmi politika, hogy gyöngeség megsemmisülést jelent; tudni, hogy minden egyénnek a nemzet nélkülözhetetlen tagjaként kell élnie, gondolkodnia és cselekednie minden lehellel; és tudni, hogyan keletkeztek az utóbbi évtizedek nagy végzése, és hogyan fog a jövő alakulni, — ennek tökéletes megértése nevezhető történettanításnak, melyet szigorúan, állandóan, éveken át kell űzni s az antik és középkori történelmet is összehasonlító és reálpolitikai nézőpontból vizsgálni.«

A jelen ismeret elvéből a következő feladatok hárulnak az anyag kiválasztásra:

1. Csak olyan anyagnak van jogosultsága, mely ma is eleven erővel hat, a jelen viszonyaival kapcsolatba hozható, a jelen megértését tudatossá teszi. A múltban a jelen előzményeit kell megérteni.

¹⁴ Der Untergang des Abendlandes. München. I. 1918. II. 1922.

¹⁵ Neubau des Deutschen Reiches. München 1924.

2. A történelem folyamatát a jelenhez való közeledés mértékében ki kell szélesíteni, a legutóbbi évszázadot pedig a lehető legrészletesebben tárgyalni. A legújabb kor közvetlensége miatt szemléletes, és könnyen érthető, megmagyarázza a jelent, és megmutatja a jövő útjait. A modern kort egyetemes történelemmé kell kiszélesíteni, mert nemzetünk történetének alakulását csak nemzetközi kapcsolataival lehet megérteni.

3. Az anyagnak a trianoni katasztrófa okát és ezzel kapcsolatban a magyarság új helyzetét kell megvilágítani, a nagy nemzeti célokat hatékonyan megéreztetnie és megoldásuk útját egyengetnie. Ausztriától való elszakadásunk és ezeréves országunk földarabolása szükségessé tette történelmünk ártértékelését, megrostálását és kiegészítését. Azelőtt az Ausztriával való négyszáz éves kapcsolatból eredő ellentét foglalkoztatta történetírásunkat és történettanításunkat egyaránt. Azonban a tárgyi-lagos ítélkezés helyett többnyire politikai pártállás, 48-as vagy 67-es szemüvegen át vizsgálták az eseményeket. Az Ausztriától való elszakadás ténye azonban lehetővé teszi a tárgyilagosságot. A történetírás kötelessége másrészt a trianoni csapás okát megkeresni, hogy megtalálhassuk a kibontakozás útját. Modern történetírásunk hivatása magaslatán állva végzi felelősségteljes nemzetnevelő feladatát. A magyar történettudomány megújódott. S ha mindenki természetesnek találja, ha új találmányok és felfedezések helyet kapnak a természettudományi oktatásban, akkor a történettanítás sem haladhat elavult utakon, hanem a tudomány mai színvonalán kell mozognia.

4. Az anyag legyen alkalmas a nemzeti közösség érdekeit szolgáló, öntudatosan cselekvő állampolgárok nevelésére. Érzékeltesse az állampolgári önfeláldozás, hűség, és engedelmisség, a közteherviselés és honvédelmi kötelezettség, az állampolgári összetartás és együttérzés nemzetfenntartó erejait; szemléltesse, hogy annál erősebb a nemzet, minél lelkiismeretesebben teljesítik a polgárok kötelességeiket.

5. Az állampolgári érzület nevelése megköveteli a nemzeti közszellemben gyökerező események felhasználását. Itt *Herbart*¹⁶ anyagkiválasztó elvét kell érvényesíteni: a tanítás anyagát a költők által megénekelte események alkossák.

A jelenismeret minden iskolafaj történettanításában fontos, de hatványozott jelentősége van a gyakorlati életre nevelő polgári iskolában.

V. Az anyagkiválasztó eljárásnál minden egyes szempontot felül kell vizsgálni a gyermeklélektan követelményeivel. Ha így is kiállotta a szelekció tűzpróbáját, akkor helyet kaphat a tantervben. *A gyermeklélektan a tantervet a gyermekből akarja megalkotni; úgy választja ki az anyagot, hogy a tanuló lelki-világának megfeleljen.* Kétségtelen, hogy a gyermeklélektan néző-

¹⁶ K. Riedel: *Eigengesetzliche Bildungslehre*. Osterwieck 1931. 139. l.

pontjából sok anyagot mellőzni kell, de *Rousseau* szélsőséges nézetét nem lehet elfogadni, aki Emilt csak 15 éves kora után részesíti történelmi oktatásban.

A tanítás anyaga nem öncél, hanem eszköz a tanuló derék állampolgárrá neveléséhez. Éppen ezért az anyagkiválasztásnak a tanuló lelki struktúráját kell figyelembe vennie, a tanuló lelki természetéhez kell alkalmazkodnia. Ahogyan a testi tápláléktól megköveteljük, hogy minőségében és alakjában a gyermek testi fejlődésének javát szolgálja, ugyanúgy szükséges a szellemi táplálékot nyújtó történelmi anyagot tartalmában és alakjában a gyermek lelki fejlődéséhez alkalmazni. Itt érvényesülnie kell a sokak által vitatott *Kerschensteiner-i művelődés-axiómá-*nak: »Az egyén művelődése csak oly kulturjavak által lehetséges, melyeknek szellemi struktúrája egészben vagy részben az egyén lelki struktúrájával azonos.«¹⁷ A tananyagnak tehát csak akkor van művelő hatása, ha a tanuló lelki természetének megfelel. Ellenkező esetben csupán az emlékezetet terhelő holt anyag, asszociáló és apperceptiáló hatás nélkül. Az idevonatkozó legfontosabb szabály: haladjunk a könnyebből a nehezebbre, a közeli-ről a távolira, az ismertről az ismeretlenre, a konkrétból az általánosra. Ezeknek megvalósításában felbecsülhetetlen jelentősége van a helytörténetnek.

A tanítás anyagának a növendék összes szellemi erőinek fejlesztését kell szolgálnia, nemcsak az értelemre kell hatnia, és a logikus gondolkozást nevelnie, hanem az érzelmi élet fejlesztése és nemesítése, valamint az akarat megindítása, a cselekvési készség fölébresztése és tervszerű irányítása is fontos feladata. Kerschensteiner a művelődési-didaktikai eljárás általános elvei közül (totalitás, aktualitás, tekintély, szabadság, aktivitás, szocialitás, individualitás)¹⁸ első helyen a totalitást említi, ami a növendék lelki értékeinek lehető teljes és összhangzatos kifejlesztésében áll, a közösség javára. A Taylor-rendszer és a »tehetségek iskolája« egyoldalúan fejlesztik az egyéniséget és nem biztosítják az emberi lélek sokoldalúságának érvényrejutását. A nevelésnek tehát nemcsak egyes kiemelkedő lelki tehetségek fejlesztését kell szolgálnia, hanem figyelembe kell vennie a növendék teljes lelki alkatát: a káros jelenségek, kifejlődését megakadályozza, a pozitív erkölcsi értékek összhangzatos kiművelése által a közösség javán munkálkodó erkölcsi jellemet megalapozza.

A polgári iskolai tanuló lélektana még megírójára vár. Azonban a *Nagy László* által megteremtett magyar gyermeklélektani irodalom, és e nemből néhány jeles külföldi tudós magyar nyelven való megszólaltatása (*A. Binét, Ch. Bühler, E. Clapa-*

¹⁷ Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation. 4. kiadás. Berlin 1929. 42. 1.

¹⁸ Theorie der Bildung. 3. kiadás. Leipzig 1932.

réde, E. Spranger), továbbá O. Kroh,¹⁹ K. Bühler,²⁰ O. Tumlisz,²¹ A. Busemann,²² Th. Ziehen²³ művei megadják e rendkívül fontos tudomány területén a modern pedagógus számára szükséges tájékozódást.

A történettanítás anyagának lélektani alapon való kiválasztásához általános szempontokat nyújt E. Wenigernek u.n. *hármaskozat törvénye*.²⁴ A szerző nem tulajdonít ennek matematikai értelemben vett törvényszerűséget, sőt hangsúlyozza, hogy az egyes fokozatoknak lélektani megrajzolása csupán elméleti értékű. Megállapításai mégis hasznosak, és eddigi fejtegetéseink tekintélyes részét igazolják. A fokozatok a következők:

1. A történettanítás kezdőfokát a naiv, poétikus, mithikus vagy heroikus történet szemlélet jellemzi.

2. A középsőfok jellemvonásai a valóság és igazság iránti érzék, az események sokfélesége és összefüggése iránti odaadó érdeklődés, a hősiesség és erkölcsi nagyság iránti vonzódás. A tanuló a hős személyét lelki összetételében látja. Az érdeklődés homlokterébe lép a nemzet, mint egység felfogva (»handelud wie ein Mann«); a nemzet tetteit jelképezik vezetőinek cselekedetei.

3. A felsőfok az ítéletalkotást történeti-politikai-kulturális magaslatra emeli. Az események sok összefüggő erő eredőjeként jelentkeznek. Az értékek sokasága váltakoznak, megvédelmeztetnek és megtámadtatnak. A tanuló lelkében van a küzdőtér, ahol a történelem hatalmasságai a győzelemért viaskodnak.

A kezdő- és középsőfok határozottabb vonásaival szemben a felsőfok csak általánosításokat tartalmaz. Nyilvánvaló, hogy a középsőfok felel meg a polgári iskolai tanuló lelki fejlődésének, ennek elveit kell tehát az anyag kiválasztásánál figyelembe venni. Hangsúlyozzuk azonban, hogy ez a »törvény« csupán keret, melynek helyes kitöltése csak alapos gyermektanulmány alapján lehetséges.

VI. Az anyag kiválasztás elveinek a megállapítása után szükséges a tanterv anyagának csoportosítását is vizsgálat tárgyává tenni. A fiúiskolai tanterv heti 8 órát juttat a történelemnek, ami lehetővé teszi a modern történettanítás követelményeinek ideális megvalósítását. Hogy a leányiskolában az óraszám hárommal kevesebb, azt sajnálni lehet, mert a történelem a sajátos női lélek nevelésére kiválóan alkalmas. A fiúiskolai tanterv úgy van megalkotva, hogy megismerteti a történeti fejlődés fő

¹⁹ Die Psychologie der Oberstufe. 2. kiadás. Langensalza 1932. (A 10—14 éves kor lélektana.)

²⁰ Die geistige Entwicklung des Kindes. 5. kiadás. Leipzig 1929.

²¹ Einführung in die Jugendkunde. 2. kiad. Leipzig I. 1925. II. 1927.

²² Pädagogische Jugendkunde. Frankfurt a. M. 1931.

²³ Seelenleben der Jugendlichen. Langensalza.

²⁴ Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Leipzig 1926. 106. l.

vonásait, tüzetesen a magyar nemzet történetét, egészen napjainkig. A leányiskolai történettánnítás is csak a fiúiskoláéval azonos tantervvvel felelhet meg céljának. Ezért fejtegetéseink alapja a fiúiskolai tanterv és tankönyvek.

A II. osztály anyagában két szembetűnő hiba állapítható meg. Az egyik az ókori történelemben minél nagyobb anyag nyújtására való törekvés, melynek következménye a középkori rész, a mai államok kialakulásának összezsugorítása, ami pedig fontos. A gyakorlatban legtöbbször kifogy a tanár az időből, és nem tudja ezt a részt érdeme szerint feldolgozni. Ezzel szemben minden fölösleges adat mellőzésével jellemző képekben kell az anyagot bemutatni s a középkori részre az eddiginél nagyobb gondot fordítani. A dolog természetéből következik, hogy a magyar nép eredete, vándorlása, honfoglalása és államalakulása ebbe az osztályba való. A másik jellemző hiba az anyagnak olvasmányoszerű tárgyalása. Ilyen alapon az ismeretek elsajátítása nehezebb, mert az olvasás sokkal jelentékenyebb, összetettebb szellemi munkát igényel, mint az előadás felfogása. Az elképzelés és beleélés az olvasmány alapján tehát sokkal nehezebb, és érettebb kornak való. Nem téveszthető össze ez az eljárás a magyar nyelvi olvasmánytárgyalással, ami egészen más természetű. Ott a magyar nép és föld multja és jelene az elsajátítandó anyag, itt ellenben idegen tájakon kalandozunk. P. Barth azt mondja: »Eltekintve azon előnyöktől, melyekkel az előszó a nyomtatott fölött bír, a történettánnításban különösen az ünnepélyes mozzanatok azok, amelyek a figyelem felkeltésére és fenntartására oly fontosak. Ha a tanár előadás közben valóban az elragadtatás hangján, szívből szívhez szól, ezek a mozzanatok mintegy szuggesztív erővel hatnak és sokkal nagyobb hatást gyakorolnak a tanulóra, mint bármely könyv, sőt gyakran az egész életre elkísérő élményt jelentenek.«²⁵ Megjegyzendő még, hogy a valóban termékeny olvasás elengedhetetlen feltétele a biztos technikai olvasókészség. Gyatra olvasás elront minden összefüggést és érdeklődést. Már pedig a gyakorlat azt mutatja, hogy a minduntalan előforduló idegen hely- és személynevek olvasása zavartkeltő. Ha a II. osztály helyesen kiválasztott anyagát nem olvasmánytárgyalás alapján tanítjuk, akkor nincs okunk nehézségektől félni, mert politikai, gazdasági és társadalmi életének változatossága mellett igen egyszerű, könnyen áttekinthető, analógiákban bővelkedő. Az ókori ismeretek mélyítését és reálissá tételét a további évfolyamokban alkotott analógiák és az antik kultúrának napjainkig ható jelentőségének kiemelése biztosítja.

A III.—IV. osztályban a tanítás gerince a nemzeti történelem s ehhez kapcsolódnak a legfontosabb egyetemes törté-

²⁵ Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. 9—10. kiadás. Leipzig 1923. 581. l.

nelmi események. A tanítás céljából következik, hogy minél közelebb jutunk a jelenhez, annál bővebben kell az anyagot tárgyalni. Ez az elv szükségessé teszi az anyag más csoportosítását és az egyetemes történelmi részek újabb kiválasztását. Most a két osztály anyagának terjedelme közt nagy ellentét észlelhető. Ugyanis a III. osztály anyaga lényegesen kisebb és könnyebb a IV. osztály anyagánál, az év vége felé alig lehet a rendelkezésre álló időt kitölteni. Ellenben a IV. osztályban kevés idő áll rendelkezésre, pedig az évvégi genetikus összefoglalások miatt korán kell az anyaggal végezni. Ez oknál fogva világos, hogy a két osztály közötti határkö jóval közelebbre teendő. A legmegfelelőbb határjelző I. Lipót trónralépése, amely minden tekintetben korelválasztó jelentőségű, mert bemutatja Mohács szomorú következményeit, lezárja a reformáció és az ellenreformáció háborúit, a törökök befészkelődését felváltja hatalmuk megtörése. A III. osztályos anyagnak ilyen irányú kibővítése által adódik lehetőség a legújabb kor alapos tárgyalására, és általa a politikai gondolkodás kimélyítésére. Mivel az anyagnak új csoportosítása folytán elég idő áll rendelkezésre a jelennel szoros kapcsolatban lévő modern kor tárgyalására, nem kell nehézségektől tartani.

Az egyetemes történelem anyaga alapos reformra szorul, mert részben fölösleges részekkel, részben súlyos hiányokkal találkozunk a tantervben. Pl. a vallásháborúk, II. Fülöp angol hadjárata, s a németalföldi szabadságharc részletes tárgyalása igazán nem megokolt, ha arra gondolunk, hogy pl. az Észak-amerikai Egyesült Államok megalakulásáról, vagy a ránk nézve oly tragikusan fontos Oroszországról, s a balkáni államok kialakulásáról szó sem esik. Itt föltétlenül változásra van szükség. Nem II. Fülöp érdekli a magyar polgári iskolai tanulót, hanem Nagy Péter. Csak ebben a szellemben megújított tanterv felelhet meg a célnak. Ennek megfelelően a magyar nemzet történetét kísérő egyetemes történelmi korszépeket a következőkben állapítjuk meg: a hűbériség, lovagság, kolostori élet, a pápaság és császárság küzdelme; a keresztes hadjáratok; a középkori városi élet; a renaissance; a reformáció; az ellenreformáció; XIV. Lajos; az angol forradalom és parlamentarizmus; Nagy Péter és Oroszország nagyhatalmi állásának kialakulása; a XVIII. század műveltsége; az Északamerikai Egyesült Államok megalakulása; a francia forradalom és Napoleon császársága; a Szentszövetség kora; a társadalmi és gazdasági élet átalakulása; az olasz nemzeti állam megalakulása; a német egység megvalósítása; Oroszország és a balkáni államok kifejlődése; a fegyveres béke kora; a világháború; a Népszövetség kora.

VII. Fejtegetéseink alapján az anyagkiválasztás szempontjait a következőkben foglaljuk össze:

1. Kevés, de jellemző és határozott színpontokkal kell a multat ábrázolni;
2. Az anyag legyen szemléletes, képszerű, vagyis individuális, konkrét eseményekkel bővelkedő, az eleven életet mutató;
3. A tanítás gerince a nemzeti történelem;
4. Az egyetemes történelem főbb eseményeit összefoglaló korszékekben kell bemutatni;
5. Az újabb korszékben kell tárgyalni;
6. A hangsúly a politikai történelemre essék;
7. A művelődéstörténelmet nem folyamatosan tárgyaljuk, hanem egyrészt esetről-esetre mutatjuk be a szükséges ismereteket, másrészt összefoglaló korszékekben csoportosítjuk az anyagot;
8. Különös figyelemre kell méltatni a történelem kimagasló egyéniségeit;
9. A mult eseményei és a jelen élet között legyen kapcsolat;
10. Az anyag feleljen meg a gyermeklélektan követelményeinek.

Szántó Lőrinc.

A német nyelv tanításának megindítása a cselekedtető oktatás szellemében

Évről-évre megújuló érdeklődéssel, s kíváncsisággal lépem át az I. osztály küszöbét, amikor elindulok, hogy az első német órán megismerkedjem az új tanulószereggel, tájékozódjam német nyelvi képességeiről, s megteremtsem azt a melegebb személyes kapcsolatot, mely nélkül aligha sikerül a kezdet nehézségeit áthidalni. S ahogy rámszegződnek azok a lelkes, tiszta gyermekszemek, ahogy kiül a sok ismeretlen arcocskára a feszült várakozásnak kifejezése: valami különös melegség fut rajtam keresztül, s úgy érzem, hogy valami kedveset, megnyugtatót kell a várakozóknak mondanom. Hadd enyhüljön a feszültség, hadd olvadjon el az a kis elfogódott félelemérzet, mely a német nyelv tanárának szól. Az összeismerkedés nagy pillanata döntő fontosságú a további munka egész menetére, mert ha bizalom helyett félelmet, tartózkodást szül, akkor bizony még az elindítás előtt csúszott ki az osztály a tanár kezéből.

A tanár első teendője tehát az legyen, hogy bizalmat, szeretetet gerjessen önmaga, s érdeklődést a német nyelv iránt; hiszen eredményes összmunka csak olyan légkörben képzelhető el, ahol szeretet s bizalom uralkodik. Miután tehát bemutatkoztam, hogy én fogom őket a szép német nyelvre tanítani, mindjárt felteszem a kérdést, hogy ugyan miért is tanulunk idegen nyelvet,

s ha már tanulunk, miért éppen a németet? Ezek olyan kérdések, melyek átsegítik az osztályt az első elfogódottságon s megindítják a társalgást. Majd érdeklődöm a tanulók német nyelv; előismereteik iránt. Rendesen igen csekély a németül csak valamit is tudók száma; de ha mégis vannak ilyenek, örömmel üdvözlöm őket, mondván, hogy majd segítségemre lesznek a többiek tanításában. Ez a pillanat alkalmas a többiek megvigasztalására, amikor felvilágosítom őket, hogy bár németül beszélni nem tudnak, de azért egy csomó német szót már most is ismernek; gondoljanak csak a sok német nevű cégtáblára, német nevű ismerősökre s egyéb közszájon forgó s helytelen magyarsággal használt német szavakra. Erre már felderül a kis nebulók képe és se széri, se száma a sok német szónak, amit nagy hirtelenül fölfedeznek.

Ezzel megtört a jég s amikor azt ajánlom, hogy kezdetképpen mutatkozzunk be egymásnak németül; alig várják, hogy rájuk kerüljön a sor s elmondhassák: »Ich heisse Johann Kiss.« Itt aztán előfordul, hogy egyik-másik németül tudó tanuló nemcsak a keresztnévét mondja németül, hanem még a vezetéknevét is elgermanizálja. Ebből is látható, hogy ez a német bemutatkozás mennyire tetszik a gyerekeknek; előnye kettős: a tanár megismerkedik a gyerekekkel, a gyermek észrevétlenül elkezdi a német beszédet, s roppant büszke, amikor az óra végeztével el tudja mondani a német nevét.

A sikeres összelekedés nyomán támadt közvetlen hangulat megengedi, hogy még az első órán tovább haladjunk egy lépéssel. Nagyban emeli a tanulók kedvérzését és önbizalmát az, ha már az első órán képessé tesszük őket arra, hogy egynéhány mondatot önérejükől el tudjanak mondani, úgy hogy azt tökéletesen értsék is, s vérükké váljék. Ha ez sikerül, akkor egy csapásra megszűnik a német nyelvvel szemben táplált idegenkedés, s helyét a kedv s örömrész foglálja el. De hogyan csináljuk ezt? Semmiesetre sem úgy, ahogyan azt több helyen még ma is gyakorolják, hogy eleven beszéd helyett, holt betűírással kezdi a német nyelvtanítást. Hiszen a nyelv nem betűkből, hanem elsősorban is hangokból áll, s a nyelvtanuláshoz nem a szó az elsődleges jelenség, hanem a mondat. Ebből az következik, hogy a nyelvtanuláshoz egyszerű, rövid, könnyen megérthető s önmagukat magyarázó mondatokból kell kiindulnia; amelyek egyuttal a hangtanulásnak, a kiejtésnek is szemléltető eszközei. Ez persze nem azt jelenti, hogy a nyelvtanítást semmitmondó, vagy a gyermek számára értelmetlen kész mondatok beszajkózásával kell megkezdeni. Nem; ezeknek a mondatoknak önálló alkotó nyelvteljesítéssé kell fakadniuk, s ennek a nyelvteljesítésnek itt nem annyira a tudatra, mint inkább az érzésre kell támaszkodnia. Tehát a nyelvrész felébresztése és kifejlesztése az első főkövetelmény.

Miként történjek ez? A követendő eljárást a 11—12 éves ko-

rú gyermekcsereg pszichikai és physiológiai berendezettsége szabja meg elsősorban. Az elemi iskolából átlépő gyermek még egy nagy csomó játékos hajlamot hoz magával. A játék pszichológiai indítóoka, a tevékenységből fakadó öröm, s tényleg az a kis gyermek alig tudja végigülni az órát, szinte kirobban belőle a cselekvésvágy s ha nem foglalkoztatjuk eléggé, mindjárt játszik. Hát ne hagyjuk kiaknázatlanul a tanulónak ezt a természetes cselekvési vágyát; ragadjuk azt meg s állítsuk be kellő formában a munka szolgálatába. A játék mellett, a gyermeknek másik főjellemvonása az örökös mozogni akarás. Állítsuk be ezt is a munkaprogrammba. Az újabb pedagógia amúgy is rendkívüli fontosságot tulajdonít a mozgási elemeknek. (Tudományos kifejelesztői Lay és Meumann.) Lay szerint minden érzéki észrevétel mozgással jár, a mozgás a legerősebb funkció, tehát szellemi életünknek is alapja a mozgás. Ezt — mondja Lay — a régi iskola nem vette figyelembe, pedig az oktatásnak az lenne éppen a feladata, hogy kibontakozzék a szavakból, s azt tanítsa, ami mozgással jár. Ebből következik, hogy a szemléletet nyomban kövesse az ábrázolás, a dramatizálás, az egyéni kialakítás, egyszóval az, ami mozgással jár. A mozgáselemek alkalmazása rendkívüli módon elősegíti a tudatelemek elmélyülését és megrögzítését. Mármost az a kérdés, hogy alkalmazhatók-e a mozgáselemek a kezdőfokú német nyelvtanításban? Az bizonyos, hogy a reáliák tanítása körében sokkal nagyobb az alkalom a mozgáselemek felhasználására, mint a humán tárgyaknál. A német nyelv mégis oly szerencsés, hogy mindjárt a kezdet kezdetén alkalmazhatja ezt a megbecsülhetetlen segédeszközt. A lényeg az, hogy a kiindulás oly cselekvéssorokat tartalmazzon, amiket a tanulók minden különösebb magyarázat nélkül ott helyben maguk is végre tudnak hajtani. Ne kezdjük el tehát az agyoncsépelet »Was ist das?-szal, mely élettelen dolgokra vonatkozik, hanem induljunk ki Gouin nyomán cselekedtetéssel, amely cselekvéseket mindjárt megfelelő beszéddel kísértetünk. Ha a végrehajtható cselekvéssorokat elvégeztetem a tanulókkal, akkor a szóemlékezetet oly asszociációkkal erősítem, amelyek a szóemlékezetet élénkebbé teszik. A cselekvéssorozatot és a hozzávaló beszédet természetesen először a tanár mutatja be és mondja el, még pedig lassú mozdulatokkal, s igen érthetően tagolt beszéddel. A tanulók rögtön utána csinálják, miközben a cselekmény minden mozzanatát előszöróval hangosan el is mondják. Fontos, hogy egyszerre csak kevés mozzanatot vegyünk fel, óvatosan, szinte lépésenkint haladjunk előre, s nagy türelemmel javítgassuk a hibákat. Addig ne menjünk át új sorozatra, míg a régebbiek vérré nem váltak, s minden óra azzal kezdődjék, hogy a már elvégzett cselekvéseket ismételtetjük. Az ismétlésekre bőségesen jut idő, mert hiszen a nyelvtanulásnak ezen a fokán nincs sem írás, sem olvasás, csak sok-

sok mozgás és sok-sok beszéd. Anyag van hozzá bőségesen, mert minden megmozdulás, minden ténykedés, ami csak végrehajtható az osztályban, az mind alkalmas beszédanyag. Ilyen cselekvéssorozatok pl. 1.) Ich sitze; ich stehe auf, ich stehe, ich stehe gerade, ich setze mich, ich sitze. 2.) Ich sitze, ich stehe auf, ich stehe, ich gehe zur Tür, ich stehe vor der Tür, ich komme zurück, ich setze mich, ich sitze. 3.) Ich sitze, ich stehe auf, ich gehe, ich gehe zum Fenster, ich stehe vor dem Fenster, ich ergreife die Klinke, ich drücke die Klinke, ich öffne das Fenster, ich schliesse das Fenster, ich komme zurück, ich setze mich, ich sitze.

És így megy ez tovább mindig bővebb körben, mindig változatosan, mindig a már ismertre építve s fokozatosan új meg új témákat feldolgozva, miközben fokozatosan beleszójuk a »du- er, sie, wir« személyeket is, Tudunk ajtót, ablakot kinyitni, táblához kimenni, valamit felírni s letörölni; előveszünk füzetet, könyvet, kinyitjuk, irunk bele s eltesszük; összehasonlítjuk az egyes tárgyakat, színre, alakra nézve; beszélünk magunkról, az iskoláról, a tanárról, testünkről stb. stb.

A most idézett témák pl. a Lux—Altai-féle nyelvkönyvből valók; de nincs olyan ma használatos német tankönyvünk, mely ily természetű feldolgozáshoz kellő anyagot ne szolgáltatna. A lényeg az, hogy olyan mondatokat alkossunk, melyekben Gouin elgondolása szerint minden cselekvés logikus-chronologikus sorrendben követi az előzőt. Csak arra kell ügyelnünk, hogy a mozdulatok túlságos elaprózásával unalmassá és vonatottá ne váljék a munka. De hogy unalmassá ne váljék, arról maguk a tanulók gondoskodnak, mikor a már feldolgozott beszédanyagot különféle változatokban alakítják; egymásnak elvégzendő feladatokat adnak, parancsolnak, feltesznek kérdéseket és így mind önállóbb szerephez jutnak, amiáltal kedvük s önbizalmuk nőttön nő.

A Gouin szellemében végrehajtott mozgáselmélet azonban csupán a cselekvés-témákra szorítkozik. De mi történjék akkor, amikor nem cselekvésekről, hanem személyekről, tárgyakról, s azok tulajdonságairól akarunk beszélgetni? Megáll-e akkor a mozgás? Nem áll meg, mert akkor a tényleges cselekvésmozdulatok mellett szerephez jutnak a taglejtések, kifejezőmozgások és arcimimikai kifejezések. Ezáltal a nyelvtanulás minden mozzanata a tanuló valóságos élményévé válik, s éppen mert élmény, eltörülhetetlenül bevéődik a lelkébe. A mozdulat ugyanis azonnal felidézi a szóképet. Ennek az a fontos következménye van, hogy ha segítenem kell, akkor egy-egy taglejtéssel vagy kifejezőmozgással egyszerűben emlékezetükbe idézem a megfelelő szót. Nincs szükség az anyanyelvre, mely így a legszűkebb térre korlátozódik, s nem zavarja meg a német beszéd folytatóságát. A mozgáselmélet alkalmazását tehát nem csupán a cselekvéseknél lehet végrehajtani, hanem kifejezőmoz-

gások segítségével ki lehet terjeszteni tárgyak, személyek, tulajdonságok, állapotok, számok stb. jelzésére is. Sőt úgy tapasztaltam, hogy nagyszerűen beválik a viszonzyszók különféle térbeli vonatkozásainak szemléltetésére, mint pl. a vor, hinter, auf, in, bei, zwischen stb. viszonzyszók használatánál. Az első pillanatban talán furcsán hat a sok mozgás, — olyanforma lehet az, mint a fonomimika az elemi iskola első osztályában — de az is bizonyos, hogy ez a sok taglejtés alaposan levezeti a gyermek mozgolódó hajlamát s beállítja azt a cselekedtető oktatás rendjébe. S milyen szívesen teszik ezt a sok mozgást, s mily könnyedén folyik mellette a beszéd, mégpedig nem lélekölő magoltatással, nem is szolgálai utánzással, hanem cselekvőleges módon, úgy hogy a tanulónak aktív része van a nyelvalkotásban. S minél előbb tudjuk a gyermekben felkelteni azt az örömrészt, hogy ki tudja magát fejezni németül, minél előbb kerül az idegen kiejtés fonetikus-észtetikus hatása alá, mely nagy vonzóerővel bír: annál korábban jelentkezik az önbizalom, s annál nagyobb a kedv és energia az akadályok és nehézségek leküzdésére.

Mert nehézség bizony van elég. Itt van mindjárt a kiejtés kérdése. Erre nagy gondot kell fordítani az első szótól kezdve, mert a rossz kiejtésű ember nem érti meg a más helyes beszédjét, viszont az ő beszédjét sem lehet megérteni, tehát az ilyen nyelvtanulásnak praktikus haszna zérus. A reformirány rendkívül nagy gondot fordított a helyes kiejtésre, mellyel a régi iskola grammatizáló módszere egyáltalában nem törődött. Sőt a modern felfogás egyes úttörői (Viator, Münch) egy előkészítő fonetikai kurzust tartottak szükségesnek, mely alatt a fonetikai írásmód alkalmazását ajánlották, hogy a tanulókat a kezdeti nehézségein átsegítsék. Az bizonyos, hogy a tanárnak szüksége van fonetikai ismeretekre, s főképen ismernie kell a hangtani nehézségeket, amelyek az anyanyelv és az idegen nyelv közt fennállnak; bizonyos az is, hogy a fonetika és a fonetikus írás helyesen alkalmazva kitűnő segédeszközök: de hogy — legalább is a mi esetünkben — oly mértékben nyerjenek alkalmazást, amint azt a reformirány túlzói követelik, az nem áll. Én a kiejtést nem külön kurzuson tanítom, hanem a fent említett gyakorlatokon alkalmazva sajátíttatom el. Ahol erre szükség mutatkozik természetesen segítségül veszem a fonetikai írást, de csak mértékkel s azt tapasztaltam, hogy akkor elesik a sokak részéről hangoztatott aggodalom, hogy a gyermekek a fonetikai írás hatása alatt nehezen sajátítják el a helyesírást.

A helyes kiejtés elsajátításánál döntő szerepe van a tanár példájának s éberségének, hogy a hibákat észrevegye. S ilyenkor fáradságot nem kímélve, úgyszólván egyénenként kell a nehézséget legyűrni addig, amíg az idegen hang be nem idegződik. Igen üdvös, ha kezdettől fogva a tanulókat is belevonjuk a hibák ellenőrzésébe. Mindig akadnak jó fülű gyerekek, akik

e téren fölhasználhatók. Bár a kiejtés elsajátítása a tanár utánzásán alapszik, mégis cselekvőleges a tanuló munkája, hiszen mindenkinek magának kell a hangot kiképeznie, s beszélőszerveit addig gyakorolnia, míg teljesen bele nem törnek.

Van még ennek a kezdőfokú tanításnak két fontos művelete, amelyikről meg kell emlékezni: az egyik a kérdezés technikájába való beleszoktatás, a másik a nyelvtani ismeretek alapvetése.

A kérdezés a gyermek igazi lényének elválaszthatatlan tartozéka, s a munkaiskola elvének is egy sarkalatos tétele. Amelyik iskolában nincsen kérdezősködés, ott nincs élet. A német nyelvtanításban is, párhuzamosan a beszédképesség kifejlesztésével, együtt kell haladnia a kérdezősködés elsajátításának, mert a kérdés s a reá való felcset a tanuló öntevékenységének egyik legfontosabb formája. A legelső kérdés persze a cselekvésre vonatkozik, hiszen ez a mondat lelke, s csak azután kerül sor a »wer, was, wie« stb. kérdésekre. Mihelyt tehát egy pár sorozatot elsajátítottunk, máris kérdeztetünk: »Was mache ich?« — Was machst du? — Was macht er? Wer geht? Wer sitzt? Wo stehst du? Wohin gehen wir? stb. persze óránként csak egy-egy kérdést véve föl gyakorlásul, lassankint kifejlesztjük a kérdéstechnikát. Egy dolog bizonyos: minden elsajátított nyelvforma mögött már ott is legyen a megfelelő kérdés, hiszen a később oly fontos beszédgyakorlatoknak most rakjuk le az alapjait. De már ezen a kezdőfokon is arra kell törekednünk, hogy ezekben a beszédgyakorlatokban önálló tevékenység jusson kifejezésre, ne legyenek ezek bevágatott sémák, megmerevített formák. A kérdések és feleletek legyenek egyszerűek és rövidek. A kérdést célszerű ismételteni, éspedig nem csupán a felelő tanulóval, hanem az egész osztállyal. A felelet egész mondatban történjék. Ez azért fontos, mert a szó csak a mondatban nyer életet, kifejező erőt. Mint előbb a kérdést, még a jól megformulázott feleletet is ismételje az egész osztály. A karban való beszéltetés jelentőségét és hasznát nem lehet eléggé hangsúlyozni, különösen a tömegtanításnál, ahol úgyszólván csak ilyenformán teremtünk lehetőséget az egész osztály gyakoroltatására. Állandó törekvésünk legyen, az egész osztályt belevonni a munkába. Csak élénk osztálymunka tarthat számot állandó érdeklődés ébrentartására. Ezt a legjobban úgy érjük el, ha lehetőleg sok gyermeket vonunk be a munkába. Pl. egy tanuló megállapítja az elvégzendő cselekvéssorozatot; az osztály egy része kérdésekkel kíséri cselekvésének minden mozzanatát: »Was machst du?« Mire a tanuló felel: »Ich gehe zum Fenster.« Erre az osztálynak egy másik fele 3. személyben ismétli: »Er geht zum Fenster.« Sok ilyenfajta variáció lehetséges, csak ki kell választani a legalkalmasabbat, amit a helyzet diktál. A főtörekvés az legyen, hogy az érdeklődést és a munkakedvet állandóan ébrentartsuk. Ha az érdeklődés lankad, azonnal válasszunk más formát. Igen

jó szolgálatot tehet ilyenkor egy-egy kedves dallamú, könnyű szövegű gyermekdal beiktatása. Ez nagyon jó pihentető. Min- dig lebegjen előttünk a munkaiskola két fontos elve: a tanuló aktív cselekvése és a munkaközösség.

Most még néhány szó a nyelvtanról. Adunk-e ezen előkészítő nyelvoktatásban nyelvtani ismereteket; hiszen most se írunk, sem olvasunk, könyvet egyáltalában nem használunk. Hát tényleges grammatikai megbeszéléseket nem folytatunk az igaz, de hogy a beszélgetések, mondatalkotások kapcsán grammatikai ismereteket is nyújtunk, az tagadhatatlan. Sőt itt fektetjük le a nyelvtani ismeretek csíráit, melyek most ugyan csak érzésen alapulnak, de később majd tudatosakká tesszük őket. Miután ezekben a kezdő-beszédgyakorlatokban a cselekvés a kiinduló pont, lennélfogva a nyelvtan is az igét öleli fel elsősorban. Az első nyelvtani anyag tehát az igeragozás. Ehhez járul néhány nélkülözhetetlen viszonyzó, névmás, egy csomó főnév egyes és többesszámban tárgy és tul. esetben és a melléknév is hol jelzőként, hol állítmányi kiegészítőként használva. Csupa olyan nyelvtani ismeret, amely a legegyszerűbb beszélgetésben is minduntalan előfordul. Tévedés volna azonban azt hinni, hogy ezeket a nyelvtani ismereteket szisztematikus rendben építjük föl, mint ahogyan azt a grammatikai módszer uralma idején tették; hiszen akkor nagyon könnyen abba a hibába eshetnénk, hogy a nyelvtant válhatnék oktatási céllá, s nem az eleven beszéd. Már pedig a gyakorlati irányú polgári iskolában az élő beszéden kell a hangsúlynak lennie, melynek szolgálatában a grammatika is csak segédeszközként vehető használatba. Mert mi történik akkor, ha már a kezdet kezdetén is a szisztematikus nyelvtan rövid pórázán halad a nyelvtanulás? Az történik, hogy lépten-nyomon beleütközik a nyelvtani szabályok korlátjaiba, ezáltal lehetetlenné teszi a szabad beszédkészség kifejtését s rövid idő alatt feltétlenül egyoldalúvá, vérszegénnyé és unalmassá válik. Márpedig a kedv, az érdeklődés és az örömteljes munka hiányát nem pótolja semmiféle nyelvtani módszer alkalmazása. Inkább beszéljenek a kis nebulók kissé hibásabban, de sokat, — aminthogy beszélnek is — mint nyelvtanilag helyesen, de csak keveset, azaz éppen annyit, amennyit a grammatika megenged.

Ez az elgondolás vezessen minket, itt a legkezdetlegesebb kezdőfokon, amikor az előbb említett nyelvtani anyagot, elkerülve annak szisztematizálását, a főnti cselekvéssorozatokhoz fűzve, bennük alkalmazva tanítjuk, úgy, hogy a kis tanuló nem is tudja, hogy ő most grammatikát tanul. Ebben az elgondolásban szintén Gouin eljárását követjük, aki minden absztrakciót, elvet, s a nyelvtan tanítását is konkrét módon szemléltető élő nyelvi folyamatokon vezeti le. Tehát pl. az igeragozást a főntleírt cselekvéssorozatokon gyakoroltatjuk be úgy, hogy egyszerre csak egyetlen nyelvtani forma szerepel; mondjuk a jelentő mód jelenidejű 1. személyű igealak (ich sitze, ich stehe, ich gehe). Éköz-

ben az állandóan ismétlődő »e« rag mechanikusan bevésődik. Éppígy járunk el a 2. személy igealakjával, ahol viszont a »st« személyrag állandó ismétlődése ragad meg. Így történik, hogy az »ich« személynévmás asszociálja az »e« ragot, a »du« személynévmás pedig az »st« személyragot, stb. A beszédgyakorlatok további folyamán ezek persze variálódnak, s akkor még jobban kitűnik, a névmás és személyrag kölcsönös összetartozása. Így azután, annak ellenére, hogy a tanár egy hangot sem szól nyelvtani szabályról, — a dolog megy simán. A mondat sorozatoknak más és más személy szerinti állandó forgatása önkéntelenül kifejleszti a grammatikai érzéket, mely arra képesíti a gyermeket, hogy nyelvtani szabály nélkül is — ösztönszerűen helyesen alkalmazza az illető nyelvtani formát.

Ezzel szemben a grammatikai módszernek igen kedvelt és elterjedt eljárása volt az, hogy az igeragozási sémát bevágatta és ledaráltatta abban a hitben, hogy az így bevágott formulákból a szükségeset alkalomszerűen kiválassza és használja a tanuló. Csakhogy itt egészen más képzetársítási folyamat áll elő. A bevágott paradigmásor asszociációja ugyanis nem a cselekvést kiegészítő tárgyképzetre v. egyéb bővítésre irányul, hanem a paradigmásor következő tagjára, mert hiszen az igeragozás ledarálása alatt nem is gondolunk a cselekvés értelmére. Innen van az, hogy a tanuló, bár hibánélkül fújja az igeragozást, mégsem tudja folyékonyan alkalmazni amikor kellene. Ezen a különben nagyon gyakori jelenségen csak úgy segíthetünk, hogyha a tanuló aktív nyelvtelékenységére támaszkodunk, ha tehát az igealakot rövid mondattá egészítjük ki. Ilyen módon meglazul az egymást követő igealakok közti asszociatív kapcsolat. Még fokozottabbá válik ez a megszakítás, ha minden egyes személyre más igét s más kiegészítő mondatot alkalmazunk. Ezáltal az asszociáció kényszerű módon a kiegészítő tárgyképzetre irányul, s a lélek nélküli paradigma-darálásból élőnyelv, önálló nyelvalkotás válik, amiből minden gépiesség eltűnik. Pl. Ich gehe zur Tafel, du öffnest die Tür, er schreibt ein Wort. stb. Sok gyakorlás által ezen állandóan ismétlődő nyelvjelenségek használata egészen mechanikussá válik, úgyhogy a folyékony beszéd közben nem is gondol a tanuló a nyelvtani szabályra, amit most még nem is ismer. Ennek tudatossá tétele egy későbbi fejlődési foknak a munkája lesz, amiről majd egy másik alkalommal lesz szó.

Az eddig elmondottakban az első 6—8 hétnek a munkáját próbáltam megrajzolni. Olyan előkészítő-tanfolyam felének lehetne ezt az időszakot nevezni, melyet mégis rendkívül fontosnak kell tekintenünk, mert itt fektetjük le a későbbi rendszeres nyelvtanulás alapját. Ha ezt az alapot jól raktuk le, könnyű lesz rajta építenünk, s a ráfordított fáradság búsán meghozza majd munkánk gyümölcsét.

Jármai Vilmos.

Szülőföldismeret és helytörténet

(Befejező közlemény)

II. Helytörténet.

A szülőföld megismertetésének és megszerettetésének második főága a *helytörténet*. A lakóhely földrajza mellett, azzal kapcsolatban, de sajátlagos célkitűzéssel is nagy szerepet játszik az érzelmi és nemzetnevelésben.

A letűnt évek dallama — a múlt — álomba ringat; egy-két évtized múlva a hatás színesül, de ha megmarad, azt bizonyítja: érték volt, gazdagító szolgálatát megtette. A sokszínű gyermekkor kódéből kedves emlékek csillannak elő, mai elesettségünkben és ezer gondunk közepette is ránkpermetez a lokálpatriotizmus gyöngyharmata és harminc-negyven év távolából is megmozdulnak a múlt kövei.

Szülőfalunk, városunk történetét iskolafajunknak és tanulócsapatunknak megfelelően nekünk nemcsak a régmúlt bizonytalan adataiból és mesészerű következtetéseiből, hanem a mai élet helyi dinamikájából, minden irányú fejlődési lehetőségeiből és adottságából is meg kell ismertetnünk. Nekünk minden adat fontos abból, ami a rőghöz, a szülőföldhöz köt; szaktudományi célokat kevésbé szolgálhatunk az iskolában. Inkább a nevelői ráhatásokra, az érzelmi vonatkozások gyöngéd száaira kell különös gondot fordítanunk, mert a polgári iskolai tömegek nemzetnevelésének, élő, ható erőként működő hazaszeretetének itt rakhatjuk le az alapjait. E biztos alapok lerakása s ezekre a múlt igazi fényében a történelem nevelő-értékeinek fölépítése és átmentése utódainkba: a helytörténet egyik fontos, mágikus erejű s hálás feladata.

Egyes kartársaink szolgálatkész tollából már több helytörténet, iskolatörténet, helytörténeti vázlat, városismertetés, stb. került nyomdafesték alá. Néhányan a helységben, vagy környékén végeztetett ásatásokban, feltárásokban is irányító szerepet vállaltak. Csak a legújabb és általam ismert ily munkák közül sorolok fel egy párat. *Dr. Cs. Sebestyén Károly*: A szegedi palánk; Szeged régebbi városképének kialakulása. *Szerényházi (Implom) József*: A gyulai töröküzgi ásatások; Gyula megyei város vetítettképes ismertetése. *Taucher Gusztáv*: Jurisich Miklós, a kőszegi hős; Kőszeg ostroma 1532-ben; Széchy Mária, a Murányi Venus, 1610—1679. *Horváth József*: Adatok Dombrád község s a dombrádi ref. egyház történetéhez. *Vicsay Lajos*: Kistelek története. *Kelemen Ferenc*: A makói községi Zrínyi Ilona polgári leányiskola története, 1880—1930. *Burics László*: Nagyatád nagyközség múltja és jelene. *Takács Gyula*: Hajdúdorog egy nemzeti küzdelem középpontjában. *Minay*

Lajos: A Nagykúnság egy elfelejtett költője; Az iskola története. (Az első negyedszázad.) Megjegyzem, hogy e tanulmányok közül több az iskola évi Ertesítőjében jelent meg. Természetes, hogy e munkák helyi vonatkozásban értékesek s több-kevesebb szakavatottsággal és felkészültséggel, néha tudományos, máskor ismertető céllal készültek s megfelelő áttanulmányozás, valamint kritika után mintául is szolgálhatnak.

Kötelező és biztos irányt mutat a *helytörténet alkalmazására* a fiúiskolai Utasítás a 72. lapon, amikor ezt mondja: »A tankönyv szerzője nem lehet tekintettel az egyes iskolák helyi viszonyaira. Már pedig a tanítás egyik leghálásabb feladata azoknak a vonatkozásoknak mennél teljesebb érvényesítése, melyekkel az iskola környezete, annak jelene és múltja kínálkozik. A folytonosan szükséges tudományos önképzés is arra utalja a tanárt, hogy a vidék történetével közelebbről foglalkozzék s a helyi ismereteknek a tanításba való bevonásával annak különös szint és érdekességet kölcsönözzön. Ez az iskola sajátos egyéniségének kidomborítására is alkalmas.«

Épennyire kihangsúlyozott a helytörténeti rész felhasználása a leányiskolai Utasításban is az 54. lapon: »A tanítás anyagát a tanterv nem részletezi, s a tanítónak azért minden körülmények közt egyik legfontosabb feladata és kötelessége, hogy a tanítás anyagát figyelemmel a helyi viszonyokra is az egész évre, az év egyes szakaszaira, sőt óráról-órára maga válogassa ki és állítsa egybe.« Majd az 56. lapon: »... szükséges, hogy a tanítás az esetleg felhasználható helyi történeti eseményeknek a tanítás körébe való bevonásával tanítványaiban az érdeklődést — a sikeres tanítás ez egyik feltételét — felkeltse.«

De más iskolafajok Utasítása is a már jelzett irányvonalon mozog. Utalok itt a középiskolai Utasítás 177. lapján található megjegyzésekre. »Különösen alkalmas eszköz a történettanítás szemléletességének, tanulmányunk konkrét színének fokozására a helyi vonatkozásoknak, a tanulót környező történeti elemeknek minél gondosabb felhasználása.« A tanító- és tanítónőképzőintézeti Utasítás 58. lapján ezt olvashatjuk: »Használja fel a tanár az intézet székhelyének és környékének helyi vonatkozásait is, ami jelentékeny eszköze a történelmi érdeklődés felkeltésének.«

Hivatás- és tárgyszeretetre ösztönzők főiskolánk professzorának, dr. *Eperjessy Kálmán* egyet. magántanárnak Történelemtudomány és történelemtanítás c. közleménye tárgyunkra vonatkozó megállapításai is. (Megjelent *A cselekvés iskolája 1933/34.* tanévi 7—8. számában.) »Van az iskolai és társadalmi, illetve tudományszerűsítő elfoglaltság mellett egy kimondottan tudományos része a polgári iskolai tanár tevékenységének, ez a helytörténet művelése. Iskolája székhelyének történeti kultúráját csak akkor szolgálhatja eredménnyel a tanár, ha beletudja kapcsolni működését a község életébe; megismerni annak hagyományait, múltját, jelenét, a nép lelkiségét. Ezáltal nem-

csak a honismeret eredményesebb tanítását biztosíthatja, hanem a lokális érdeklődés felkeltésével az általános történelmi kultúra fejlesztéséhez is hozzájárul.«

Érdekes és egyéni visszaemlékezésből, gyermekkori élményből fakadt, amit a tárggyal kapcsolatban *Ávar Gyula* Az élet iskolája 206—207. lapjain írt Történettanítás a munkaiskolában címen.

Idevonatkozó és megszívlelendő az is, amit a helytörténetre vonatkozóan *Szántó Lőrinc* mond Aktuális történettanítás c. dolgozata III. rész 5. pontjában (*A cselekvés iskolája* 1933/34. tanévi 3—4. szám). »Az aktuális történettanítás nélkülözhetetlen eszköze a helytörténet felhasználása, mely az iskola székhelye és környéke történeti eseményeinek és emlékeinek a tanításban való értékesítésében áll. Ez a történetdidaktika legfontosabb problémáinak egyike, de egyúttal legkevésbé kiaknázott területe. A helytörténet az általános történelem szemléletessé tétele és élményesítése mellett különös aktualitást kölcsönöz a történetórának, amivel hathatósan elősegíti a tanítás céljának elérését.«

Honnan szerezheti a helytörténeti anyagot a tanár? Ez a kérdés áll elénk az elmondottak után. Elsősorban a meglévő szülőföldtörténeti nyomtatott művekből, térképekből, amelyeket gondosan át kell tanulmányoznia, de önállóan is gyűjthet ily anyagot. A község múltjára vonatkozóan a különböző ásatások, a múzeumok tárgyai, régi térképek, néperedet, településtörténet, történelmi emlékek, emléktáblák, sírkövek, községi és egyházi iratok, feljegyzések, adókönyvek, céh-könyvek, családi történetek, néphagyományok, templomok, iskolák, középületek, kastélyok, kúriák, népmesék, mondák, népművészeti alkotások, régi játékok, helyi talányok, szólásmódok, közmondások, szállóigék, tréfák, anekdoták, népdalok, népies színjátékok, kántálások, vezeték- és keresztnévek, község-, vidék-, dülő-utak elnevezése, határ- és kúnhalmok, babonák, faragott kapuk, szobrok, a helyben vagy a környéken lejátszódott történelmi események, stb., stb. szolgáltatták az anyagot.

A gyűjtés módjára és az anyag elrendezésére nézve a fiatalabb tanárnemzedék gondos útravalót, mondhatnók: egész életre szóló helyes útbaigazítást szerezhetett a főiskolai történelmi szeminárium gyakorlatokból. Örömmel idézem, amit ezzel kapcsolatban dr. *Eperjessy Kálmán* főiskolai tanár írt fentebbemlített közleményében. »Kiterjed a szeminárium munkája a tankönyvírás módszerére, a könyvtárismeretre, a gyűjtemények anyagára és a helytörténeti kutatás feladataira. Ez utóbbinak módszerébe rendszeres bevezetést kap a hallgató, mindenkinek főiskolai tanulmányai alatt legalább egy község fejlődéstörténetét kell közelebbről megismernie.« De a történelmi szemináriumi foglalkozások szerencsés irányító hatásában nem részesült idősebb tanárnemzedék sok tagja is teljes tájékozottságot szer-

zett a gyűjtés és feldolgozás tudományos módszerét illetően, mint ezt a felsorolt legújabb helytörténeti munkák is igazolják. Hangsúlyoznom kell itt azt is, hogy a tanító- és tanítónőképzőintézetek IV. osztályában a szülőföldismereti és helytörténeti anyag gyűjtését megfelelő elméleti és gyakorlati oktatásban tanulják a növendékek.

Ugyancsak felkomorló kérdés: *Miként történjék a helytörténet tanítása?* E problémát érinti *Szántó Lőrinc* a már jelzett dolgozatában, ahol ezt írja: »Mivel a helytörténet nem cél, hanem eszköz a történettanítás céljának eléréséhez, nem lehet egész órákat ennek szentelni. A helytörténet vagy kiindulópontja a tanításnak, vagy pedig kíséri azt.« Véleményem szerint, de — úgy gondolom — az Utasítások idézett részeinek iskolafajunk gyakorlati és nevelési céljaival való tökéletes összehangolása szerint is: *a helytörténet* (minden irányú helyi vonatkozás a teljes koncentráció alapján) *nemcsak kiindulópontja és kísérője, hanem végpontja és betetőzője is nevelő tanításunknak.* Világosabban és részletesebben kifejtve a megállapításomat így fogalmazom meg: A helytörténet egyes elemeit már az I. osztályban a szülőföldismertetéssel kapcsolatban megkapta a tanuló, sőt a népiskolából is hozott ily ismeretanyagot magával. Az őskor és ásatási emlékek — néhány múzeumi látogatással, vagy kirándulással — településtörténeti s néperedeti vonatkozással a II. osztály történeti óráján is szóba kerülnek, úgyhogy ez előismereteket a II. osztályos tanévvégi történelemórák egyikén célszerű összefoglalni. Ez összefoglalás a III. osztályos történelmi anyag elején — hazai történelemről lesz szó — új szempontból és érdeklődéstkeltően megismételhető s így erősebb hangsúlyozást és rendszerezést kap az eddig megismert helytörténeti anyag a továbbhaladás céljait is szolgáló ismétlés mellett. Így a szülőföldből indul ki a történelmi tanítás, valamint oda is térhet vissza a hazai történelmi ismertetés a IV. osztályban a világháborúval, Trianonnal és ezek következményeivel kapcsolatban, amikor gazdasági, földrajzi, közgazdaságtani és jogi ismeretanyaggal is bővülne már a tanulók lelki tartalma s a lehető legtökéletesebben megismernék korukhoz mérten helységük múltját és jelenét, sőt bepillantást nyerhetnének a jövő fejlődés lehetőségeibe is. Mondanom se kell, hogy a II. — III. és IV. osztályos történelmi anyag tárgyalását a megfelelő és kiemelhető helytörténeti rész mindig az első képsíkban kíséri, sőt jelentősebb városnál — régi várnál — a történeti és földrajzi kapacitásra, terjeszkedési képességre, helyzeti előnyre és adottságokra, a vonzóerőre, stb. is rá kell mutatnunk. Amint majd látni fogjuk, ily elgondolás és megoldás mellett sem kell külön-órákat biztosítani a helytörténet számára.

Hogyan állítsa be az összegyűjtött anyagot a szaktanár a helyi részletes tanulmányba? Nemcsak technikái, hanem elvi, tanítástani és módszertani szempontból is fontos kérdés a rész-

letesen kifejtett helytörténeti anyag tanításmenetbe foglalása. A Rendtartási Szabályzat 91. §-a intézkedik a részletes tanmenet készítéséről s e szakasz külön is hangsúlyozza, hogy a polgári iskola sajátos rendeltetése, továbbá a helyi körülmények szám-bavételével készítendő e részletes tanításmenet. Jól tudom, többször is hangsúlyoztam, hogy a tanításmenet az iskolai munka elmélyítésének, komoly eredményességének legkiválóbb eszköze, amely a szaktanár tervszerű elgondolásainak, nevelői és tanári felfogásának leghűbb tükré, az önrányításnak és lelkiismeretes önellenőrzésnek a zsinórmértéke: éppen ezért tartom föltétlenül szükségesnek az összegyűjtött helytörténeti anyag igen részletes, áttekinthető és rendszeres tanításmeneti feldolgozását. Itt a kevés, vezérszavas, csak odavetett mondatokkal, vagy általános szövegekkel dolgozó anyagbeosztás semmit se mond, semmit se ér: itt valóban részletes tanításmenetre van szükség.

Célszerűnek tartom ez előzmények után *Szeged helytörténeti anyagának a vázlatát is körvonalazni itt*. Ez a nagyvonalú vázlat természetesen csak a tanárnak szól.

Először is azt kell tudnunk, hogy Szeged város területe és közvetlen környéke a legrégibb koroktól kezdve mindig emberi településhely volt. Beszédesen bizonyítja ezt a ténylet a szegedi múzeumban lévő és a különböző ásatásokból előkerült leletek gazdagsága, de a *dr. Cs. Sebestyén Károly* által készített Szeged vidékének régészeti térképe is. A múzeumi anyagból a *kőkorszakra* vonatkozóan a tápéi réten (Lebő), Sövényházán, Rábén és Csókán, a *réz-korszakra* nézve a Felsővároson (Szilléri halmok), Tápén, Deszken, Rábén, Csókán, a *bronzkorszakot* illetően a felsővárosi Sándor utcán, a szőlőkben, a rókusi téglagyárnál, a város különböző határrészeiben (Óthalom, Fehértő-környéke, Szatymaz, Alsóközpont, Nagyszéksós, Zákány, stb.) és Szőregen, a *népvándorlás-korából* különböző germán-, hún-, gepida és avar- emlékek Domaszékről, Óthalomból, Ballagító-Kúndombból, Rőszkéről, Mórahalomból, Szőregről, Szentivánból, Dorozsmáról, Hódmezővásárhelyről, stb. kerültek elő az ásatásokkal kapcsolatban igen gazdag és gyönyörű leletek. De a *honfoglalás-korából*: a magyar pogánykor és kereszténykor elejéről is bőséges gyűjteménnyel rendelkezik a múzeum Domaszékről, Bojárhalomból, Királyhalomból, Rőszkéről, Szőregről, Kiszomborból, Horgosról, stb. Ugyanez mondható a *középkori* múzeumi anyagról és az *újkori* csoportról is. Csak a *vaskorból* nincs eddig ismert lelőhelyünk Szeged környékén s elég szegényesen képviselt a *római kor* is.

Igen szép példányokat őriz a kultúrpalota a *kőkorszakbeli eszközökből*: kőkés, kőbalta, kővéső, kőék, kovakőfűrész, őskori edények, kenyérsütő agyagtálak, hálózhoz és fonálhoz szükséges agyagnehezékek, tányérok, főzőedények, csontszerszözök, halász-szigonyok, agancseke, agancskap, stb. fordulnak itt elő gazdag változatban. Az őskor konyhahulladékaiban gyakran megtalálható a *hódesont* is, jelölül annak, hogy a hód akkor a Tisza mellékén (Hódmezővásárhely, Hód-tava) gyakori volt. A *réz- és bronzkorszak* fejlettebb eszköz- és edénytípusai: bronzsákány, tekercsek,

diszek, ékszerek: gyűrű, gyöngy, márványhenger, bronztű és tűr, stb. is jelentős leletek. *Híres ipari középpont lehetett a bronzkorszakban Szeged, mivel csudálatos bronzkori öntőminták, fúvócsövek kerültek Szegedről napfényre, de a szőregi és ószentiváni bronzeszközök és ékszerek is magasfokú iparművészetről és ízlésről tanúskodnak.* Hasonló értékű leletek kerültek felszínre Szeged-Álsótanyán a Bogárczó-tó partján feltárt urnatemetőből és a deszki réz- és bronzkori temető sírmellékleteiből is.

Népvándorláskorabeliek a nagyszéksői »aranykincsek«, ahonnan legújabbban is igen értékes aranycsésze került elő s az itteni ásatások napjainkban is folyamatban vannak. A kiszombori ásatásokkal feltárt 610 sírből is gyönyörű fibulák kerültek napvilágra. Némelyik kapcsolótű egészen mai divatú, horogkeresztos megoldást mutat. Itt egymásra temetkeztek a jazi-gok, gepidák és Szent László magyarjai. A Fehértó partján 1929-ben feltárt hún-avar temető 440 sírja is szép leletekkel járult a múzeumi anyag gazdagításához.

A *honfoglalás-korából* lovassírok, kengyelvasak, zablák, csüngős pitykék, ezüstpillangós diszek, kétélű kardok, karperecek, pajzsok, szíjdiszek, vasszegek, stb. adják tudunkra őseink izenetét: történeti jogunkat e d raga földhöz Horgostól délre is. *Középkori* kulacsok, lakatok, zablák, konyha- és kályhacserepek, sarkantyúk, edények, templomi szerek, csont- és üveggyöngyök, stb. egészítik ki a gyűjteményt, míg az *újkorból* mentekapcsok, csizmapatkók, *héllyeges* cserepek, bögrék, lópatkók, céhládák, levelek, szabadságharci emlékek s főleg a régi Szegeddel kapcsolatos emléktárgyak és látképek (1799., 1820., 1823., 1860 körül), a várra és a mostani Széchenyi-térre vonatkozó képek (1809., 1870., 1875.), stb. — mint elsőrendű helytörténeti anyag — érdemelnek említést. Igen értékes a túlszűfolt *nép-rajzi-tár* is: foglalkozási ágak és eszközök, népművészet és berendezések te; kintetében igen sokat nyújt. A *temészetrajzi-tár* kevésbbé jelentős a mi vizsgálódásunk szempontjából.

Az őskorszak technikájára, műveltségi és gazdasági viszonyaira is sok példát láthatunk a múzeumban. Pl. hogyan fúrta ki az ősember a kőeszköz-zeit és szerszámain? A földfestékek és azok alkalmazása, díszítőkövek, ör-lőkövek használata, gabona és magtartó-edények rendeltetése, stb. Érdekes a gyerekjátékok, ősbabák és állatalakok gyűjteménye, de a későbbi korok-ból származó gyűrűk, gyöngyök, orsókarikák, fémtűkrök s más dísz tárgyak is jellegzetesek. A későbbi technikai fejlődés igen szépen szemlélhető a mú-zeumi tárgyakon: s azok a mai mázos és máztalan paraszti edényekkel is jól összehasonlíthatók. A temetkezési módra és hitbeli felfogásra az eredeti helyzetben lévő zsugorított csontvázak és halotti fölszerelések, az avar-kori lovassírok, stb. adnak felvilágosítást. Azonban mind az összehasonlí-tás, mind e néma felvilágosítás csak póri eredetünköt s hamari odatérésünket példázza. Nem folytatom tovább, mert e vázlatnak még másik oldala is van: csak a készenálló, összegyűjtött anyagra akartam kissé rávillantani.

Nemcsak a múzeum, de a *képtár* egyes darabjai is ki-váló szolgálatot tehetnek a helytörténetnek. Pl. *Vágó Pál*: A szegedi árvíz c. nagyméretű alkotása, gróf Széchenyi, Kos-suth, Somogyi kanonok, Dugonics András, gróf Tisza Lajos

portréja, stb. Ezek mint művészi alkotások is becsesek. Sőt továbbmegyek: a *Nemzeti Emlékcarnok* egyes dombormű- és szoborcsoporthozatai is a helytörténet síkjában fekszenek, mint pl. Csanád vezér legyőzi Ajtonyt és meghódítja a kereszténységnek a tiszai részeket (1028), IV. Béla városi rangra emeli Szegedet (1247), Csaholi Ferenc csanádi püspök halála a mohácsi csatatéren, A nemzeti megújulás emlékműve. Csak érintem itt, hogy a Nemzeti Emlékcarnok meglátogatását a 39.376/1933. V.a.2.ü.o.sz. vkmi rendelet is előírta.

Vágtában a helytörténeti koncentrációt is érintem egy tárgyon. A magyar nyelvi olvasmányokon és irodalmi anyagon keresztül is lehet helytörténeti kapcsolatokat létesíteni. Kizáróan a polgári iskolai magyar nyelvi tankönyvekben is meglévő és idevonatkozó anyagot sorolom fel. *Gárdonyi*: Ejjel a Tiszán, A láthatatlan ember, *Herczeg*: Pogányok, *Jókai*: A tiszai szigetek élete, *Kossuth* beszéde Szeged népéhez, *Mikszáth*: A szegedi bicska, vagy Milyen a magyar iparos? *Tömörkény*: A fecskék, A tanyai asszonyok, Csata a katonával, Fémszóró, Iskola a pusztán, Julis asszony levelez, Mihály hazatér, Subavásár, Vándorló földek, *Móra*: Új márciust várunk, Üzenet haza, Istenáldotta búza. A gyémánteserép, Zsolnay Vilmos. Természetes, hogy *Móra* aranykoporsója és az örök békébe való szerény átlibbenése már azt is megengedi, sőt a vele együttérzőktől jogosan meg is követelheti, hogy az édes anyaföld és a névtelen magyar milliók sugárzó szeretetéből lelkedzett gyönyörű írásai szélesebbkörű felhasználásban részesüljenek. Mint írói hagyatékából és a róla tartott emlékbeszédekből tudjuk: fantáziája aranykódéből már-már kiformalódott a színes helyi mondákból Hóbiárt basáról szóló regényének a meséje, amelynek hátterét a törökvilágkorabeli Szeged élete alkotta volna. Regényformájában akarta megírni a Tisza kiöntései között tanyázó, csikfogdosásból, pákászatból és halászatból élő nádi ősember életét, sőt erősen foglalkozott azzal a problémával is, hogy miként oldja meg a beszéd kérdését meghatóan kezdetleges ösüknél. Mérhetetlen kár irodalmunkra és tárgyunkra is, hogy *Móra* Ferenc mesefonala oly hirtelen elszakadt.

Szeged régtől fogva a tiszai mocsárvidékből kiemelkedő szigethely. Első emberi lakóhelyül való megszállása is szigettelepülés: a neve is erre mutat. Egyrészt a folyókhoz igazodó fő kereskedelmi- és sóutak fontos találkozójánál, mint *átkelő- és vásárhely*, másrészt mint *örhely* játszhatott jelentős szerepet. Tulajdonképpen *hármasszigettelepülésről* van szó: *Alsó-, Felsőváros és a Vár a Palánkkal*. Az anyag terjedelme miatt a vázlat további részében csak utalok azokra a forrásmunkákra, amelyekből a helytörténet tarka mozaikképét a tanár összegyűjtheti. Az ismertebb forrásmunkák a következők:

- 1.) Dr. Banner János: Szeged közgazdasága. 1922.

- 2.) Banner János: Szeged települése. Föld és Ember. 1925.
- 3.) Bertalan A.: Szeged sz. kir. város földrajzi és metereológiai viszonyai.
- 4.) Berzenczey Domokos: Szeged műszaki létesítményeiről. Mérnök és Építész Egylet Közlönye. 1924.
- 5.) Csonka—Váradi: A szegedi paprika. 1905
- 6.) Domokos László: Szeged a háború után. 1918. (Forradalmi szellemű!)
- 7.) Dudás Gy.: A zentai ütközet és Szeged visszavétele.
- 8.) Horváth—Thiring: Szeged és környéke részletes kalauza. 1925.
- 9.) Kákay Aranyos: Szeged pusztulása.
- 10.) Kálmány Lajos: Szeged népe. 1891.
- 11.) Kelemen Béla: Adatok a szegedi ellenforradalom és a szegedi kormány történetéhez.
- 12.) Dr. Kogutowitz Károly: Szeged emberföldrajzi problémái.
- 13.) Kovács János: Szeged és népe. 1901
- 14.) Kulinyi Zsigmond: Szeged új kora. 1901.
- 15.) Lázár György: Szeged az egyetemért. 1906.
- 16.) Löw—Kulinyi: A szegedi zsidók. 1885.
- 17.) Lugosi Dömötör: Legújabb szegedi útmutató.
- 18.) Malina Lajos: Szegedi érdekeket szolgáló legyen-e az alsótanyai gazdasági vasút? 1906.
- 19.) Reizner János: Szeged története. 4 kötet, 1900.
- 20.) Reizner János: A régi Szeged.
- 21.) Reizner János: Történelmi vizsgálatok a zsidók szegedi letelepülése körül.
- 22.) Reizner János: A szeged-királyhalmi és bojárhalmi pogánykori sírleletek.
- 23.) Reizner János: Szeged és Délmagyarország.
- 24.) Dr. Rigler Gusztáv: A Nagy Magyar Alföld ártézi kútjai és szikszótavai. Természettud. Közlöny. 1923.
- 25.) Ruszti: A kegyúri jog és a szegedi gyakorlat.
- 26.) Dr. Cs. Sebestyén Károly: A szegedi palánk. 1927.
- 27.) Dr. Cs. Sebestyén Károly: Szeged régebbi városképének kialakulása. 1933. (Különlenyomat a Délmagyarországból.)
- 28.) Dr. Szabó László: Szeged halála és feltámadása. 3 kötet.
- 29.) Szegedi A. K.: A Szeged-alsóvárosi fejedelmi templom és kolostor történelmi vázlata.
- 30.) Szesztay László: Az alsótanyai gazdasági vasút. 1910.
- 31.) Szücs Mihály: Szeged mezőgazdasága. 1914.
- 32.) Dr. Tonelli Sándor: A Maros szabályozása és hajózhatóvá tétele. A szegedi kereskedelmi kikötő. 1917.
- 33.) Dr. Tonelli Sándor: A Szegedi Lloyd Társulat ötven éves története. 1918.
- 34.) Dr. Tonelli Sándor: Szeged. 1926. (Útmutató.)
- 35.) Varga Ferenc: Szeged története. 1895.
- 36.) Vedres István: A sivány homokság használata. 1825.
- 37.) Vedres István: A Tiszát a Dunával össze kaptcsoló ujj hajózható csatorna. 1805.
- 38.) Woerl: Kalauz Szegeden és környékén. 1895.

Amint láthatjuk, forrásmunka tehát bőven van, itt önálló gyűjtésre nincs szükség, csak a bőviből-merítés jut a tanárnak osztályrészül. Elég, ha a fontosabb 5—6 művet áttanulmányozza. *Deér József* egyetemi tanár két helytörténeti előadásában foglaltakat is figyelembe vettem kis dolgozatomban.

Mely helytörténeti anyag emelhető ki Szegeden az iskolai történelmi anyag tárgyalásánál? Ez is lényeges kérdés. Megkísérlem dióhéjban s időrendben összeállítani ezt.

Az őskorból a *kőkorszakoknál* hivatkozni lehet a lebői, sövényházi leletekre; a *rézorszaknál* a szilléri »rézkincs« föltétlenül felemlítendő, a *bronzorszaknál* az őszentiváni temetőből kikerült eszközökről a Gál—Szerdahelyi—Závodszy - féle II. osztályos történelem-tankönyv is megemlékezik. A *népvándorlásnál* Attila és a húnok szegedi vonatkozásai közmertek, az ásatásokból előkerült nagyszéksői »aranykincs«, a Fehértó partjáról kikerült sok hún-avar sirlelet állítandó az érdeklődés első vonalába. A honfoglalás után Szeged és környéke az *On-d-törzs* szállásföldje lett; először téli szállásul, majd állandó lakóhelyül szolgált, mivel a mocsaras, ingoványos vidék és a szigetközök teljes biztonságot nyújtottak.

Szent Istvánnal kapcsolatban *Ajtony* szereplésének kölcsönözzünk élénk helyi szint, mivel ő az, aki már 1014-ben feltartóztatja István marosi sószállító hajóit, a sót lefoglalja, illetően Csanádon vámot szed s 1019-ben II. Vazul görög császár fennhatóságát ismeri el István ellenében s a gör. keltet terjeszti. 1028-ban lép föl Ajtony ellen Szent István, vezére: Csanád győzi le a lázadót. Itt Herczeg: Pogányok c. regénye is alkalmazható szemelvényül. Szeged mint sóraktár több árpád-házi oklevelünkben is szerepel: 1183., 1217., 1222., 1233. és 1237. 1199-ben a szegedi főesperességről van szó, tehát nagyobb és fontosabb hely már, míg az *aranybulla* 25. pontja városunk jelentőségét hangsúlyozva mondja: »Sót ne tartsanak az ország belsejében, csak Szolnokon és Szegeden, meg a végeken.« IV. Béla 1239. okt. 27-én Szegeden volt, itt fogadta az országába betérő kúnokat s itt is gondoskodott letelepítésükről. 1242-ben a tatárok Szegedet is elfoglalták, kirabolták és felgyújtották, de 1247-ben, »a második honalapító« városi rangra emelte Szegedet s kövéra is valószínűen ezidőben keletkezett. IV. László (Kún) sokszor megfordult városunkban s a környéki kún-szállásokon és sátrakban; közelségénél fogva a Hód-tava melletti csata is fölemlíthető.

1307 tavaszán Ottó árnyékkirály városunkban időzik s innét indul *László* erdélyi vajdához háztűznézőbe, azonban — amint tudjuk — vesztére. 1310-ben a szegedi szerződés értelmében Kán László átadja *Károly Róbert*-nak a szent koronát és a lefoglalt királyi jóvelmeket. 1321-ben a szegedi várról történik említés, 1332-ben pedig a szegedi kamara nemcsak sóval fizet, hanem pénzzel is. Később a régi veretű ezüstpénzek új veretűekkel való kicserélése (*lucrum camerae*) is itt történt, helységünk tehát átmenetileg pénzverőül is szerepel. *Zsigmond* a nikápolyi csata előtt seregét Szegeden rendezte és gyakorolta be.

A XV. század elejétől három századon keresztül városunk és környéke hadiközpont: először a török ellen gyülekező magyar seregek déli táborhelye. 1439-ben *Albert* király is itt gyűjtötte össze hadait, viszont *I. Ulászló*

1444-ben itt kötötte meg a 10 éves békét, majd *Hunyadi János* 1456-ban Szegednél egyesült *Kapisztrán* csapatával s innét — egyrészt szegediekkel — indult utolsó dicsőséges csatájába: Nándorfehérvár fölmentésére. Itt rá kell arra is mutatnunk, hogy Kapisztrán 1455-től a szegedi kolostor tagja volt. 1458-ban városunkban történt a Hunyadi-ház és ellenfelei közt az egyezmény megkötése *Máttyás* királlyá választása kapcsán, de az igazságos király országgyűlést, illetően királyi tanácsot is tartott helységünkben. A nagy király halála után a zűllésnek induló *fekete sereg* téli szállásra Szegedre és környékére vonult vissza: itt fosztogatott a jórészt csehekből álló sereg s *Kinizsi* segítségével a szegedi polgárok verik le a rablásból élő, elsáncolt cseheket.

1495. okt. 23—31-e közt *Dobzse László* és az üres királyi kincstár pénzzavaráin is segített nemes városunk, mikor a pestis elől Budáról Szegedre, majd innét Csanádra menekülő királyi udvart falai közt tisztelhetette. 1498-ban Szeged mint szab. kir. város szerepel. 1514-ben a Dózsa-féle pórlázadás egyik csapata Pest alól Szeged ellen vonult, de a várost nem tudta bevenni. Jegyezzük itt meg azt is, hogy *Dózsa György* ifjúságának egy részét Szegeden töltötte, s a hagyomány szerint az alsóvárosi templom körül lévő temetőben földelték el levágott fejét.

1526-ban a mohácsi vész alkalmából *Szapolyai János* az ellentétes királyi rendeletek miatt csak Szegedig jutott el tekintélyes seregével. Itt egy darabig figyelő-állást foglalt el, majd a Tisza mellett északra: Tokajba vonult. — A hazai reformációval kapcsolatban meg kell emlékeznünk *Szegedi Kis Istvánról*, aki 1505-ben itt született és 1572-ben halt meg Ráckeven. Tudományos fő, képzett reformátor volt, akit külföldön is ismeretek és tiszteltek.

1542-ben Szeged szomorú sorsra jutott: kénytelen volt a töröknek meghódolni. Ez időtől kezdve 144 évig — 1552-ben a vár visszafoglalása nem sikerült — a vár és a város török táborhely, az átvonuló félholdas csapatok fontos hadtáppontja és kiröpítő fészke lett, mivel 1545-ben várát a törökök kijavították. A hódoltság alatt középpontja volt a szegedi szandzsákságnak. Természetes, hogy a török hódoltság szenvedései városunkra is vonatkoznak.

A felszabadító-háborúval kapcsolatban (1686) kerül sor Szeged visszafoglalására. *Wallis* és *Veterani* tábornokok nevéhez fűződik a haditény; nyilvánvaló, hogy erről is kell szólnunk. I. Lipót tárgyalásánál az új szerzeményi bizottság működése során helységünk birtokjogi kálváriáját is ecsegethetjük pár szóval: a helyi vonatkozás itt is a megértést fogja elősegíteni.

II. *Rákóczi Ferenc* fölkeléséhez már 1703-ban Szeged is csatlakozott, a várbán azonban *Globitz* parancsnoksága alatt idegen katonaság húzódott meg s a tiszai rác-határőrség is Rákóczi-ellenes volt. 1704 tavaszán *Andrássy István* és *Vass Adám* kuruc parancsnokok ostromolják a várat eredmény nélkül, majd 1704 nyarán Rákóczi jelenlétében *Bottpán János* vezénylő-tábornok törette a falakat. Az ostrom 1704. aug. 12-én hirtelen abbamaradt részben Rákóczi fejedelemmé választása, részben pedig külpolitikai okok miatt. A lakosság, mivel a kurucokkal tartott, az ostrom után elment, vagy elmenekült és rácok kapták meg házaikat, földjeiket. Az 1706-ban kuruc

résről megkísérelt rohammal való váreloffoglalás szintén sikertelen maradt.

1712-ben egy nagy árvíz az Alsó- és Felsővárost teljesen tönkretette. 1715-ben sok utánjárásra Szegedet újból a szab. kir. városok sorába iktatták, 1717-ben pedig postahivatalt kapott, ami az akkori időben nagy szó volt. A fentebbemlített okok következtében 1720—30 közt a vár és palánk lakossága csupa német és rác volt, s ezek számát az akkori telepítések is megnövelték, úgyhogy 1725-ben a piaristák a Szent Demeter-templomban kénytelenek voltak a magyar prédikációkat megszüntetni, mert csak a német és dalmát hitszónoklatoknak voltak hallgatói. — Ha kuriózumként az 1728—44 közt folyt boszorkányperekről és üldözésekről megemlékezünk, utalnunk kell arra, hogy ez időben a külföldön is voltak hasonló perek és kivégzések. Hozzájárult e perek eltévelyedéseihez a korszellemen kívül az 1738—40 közti pestis és az 1740. és 1744-i tűzvész elkeserítő hatása is.

Szeged fejlődését, gazdasági helyzetét előnyösen érintette *Mária Terézia* alatt előbb a marosi-tisza határőrség, majd a bánsági kormányzóság megszüntetése. Itt még annyit említhetünk fel, hogy a királynő által 1760-ban magyar pénzen felállított *testőrség* szervezésére lakóhelyünk 2000 frt-ot adott. Ez összeg akkoriban nagy pénz volt. *II. József* 1786-ban tartózkodott Szegeden.

A napoleoni harcok idején bőven kivette a katona-állításból és hadiadókból is a részét a város, de a kultúrára is áldozott. A Nemzeti Múzeumra 2575 frt 25 kr-t, a Nemzeti Színházra 3287 frt-ot adott, jöllehet a sorscsapások nem kerültek ki, ugyanis 1816-ban romboló árvíz érte, 1831-ben kolerajárvány tizedelte, 1836-ban pedig nagy tűzvész pusztította.

Szeged reform-korszaka 1833-ban kezdődött, amikor szept. 3-án a Duna nevű gőzhajón *Széchenyi* helységünkbe érkezett. »A legnagyobb magyar« sok kifogásolni-valót talált; különösen a nagy piac elhanyagolt állapotát vetette a helybeli nagyságok szemére, amely eredeti idomtalanságában a vár körül több mint 26 holdnyi területet foglalt el. Persze itt is ólomlábakon járt minden újítás, ezek elindításában és keresztülvitelében a *Pesti Hírlap* szegedi cikkeinek, a felnövekvő városi aranyifjúságnak is oroszlan-része volt. A 40-es években *Klauzál*, majd a helybeli ifjúság vezérei is jótékonyan hatottak a fejlődésre. Az útépitések, takarékpénztár, védegyeleti osztály létesítése, a vízszabályozás megindítása, stb. is erre az időre esik.

Városunk 1848/49-i hazafias áldozatkészsége és hősies magatartása jólismert. Nemcsak a legendás fehér-tollas, kék-sapkás 3. honvédszászlóalj, hanem a 33., 103. és 104. honvédszászlóaljakat is büszkén vallhatta Szeged magáénak. Szenttamás ostroma mellett a szabadságharc tavaszi hadjáratainak mindegyikében kitüntették magukat honvédeink. 1848. okt. 4—6-a közt *Kossuth Lajos* Szegeden tartózkodott, híres beszéde, a város hűségesküje ma is könnyet csal szemünkbe. Fel kell itt még sorolnunk e hősi korszak végnapjaitól a Kossuth-kormány átmeneti szegedi tartózkodását és az újszegedi-szörégi csatát is. Ami ezután következik, az az önkényuralom fekete lapjaira tartozik. *Hapnau* neve eleget mond szegedi szerepléséről. Az anyagi fejlődés azonban az 50-es években is továbbtart, hiszen a vasútépítés, ármentesítés az elnyomatás idején is folyik. A Bach-rendszer épügy megülte városunkat, mint hazánkat. Itt kiemelhetjük az ifjú uralkodó-pár 1857. máj. 24—25-i szegedi látogatását, amely a kiegyezés reményét és lehetőségét csillog-

tatta meg elárvult elődeinkben. — A kiegyezés, majd az utána következő nyugodt, békés időszakban az 1879-i nagy árvíz: Szeged halála és feltámadása, a királybiztosság működése, a rekonstrukció, stb. emelendő ki helytörténeti szempontból. A világháború s Trianon következménye mellettünk s bennünk éli a maga történelmi életét. Erről valamennyien tudunk, ezeket mindnyájan éreztük és átéltük, ezért a róluk való beszámolás a közvetlenség perzselő, de edző lángsugarain keresztül történhetik.

Menynyit és hogyan adhat a helytörténetből a tanár a tanulóknak? Ez is pontosan megvilágítandó kérdés. Ugy hiszem, hogy ezt a problémát is közmegnyugvásra oldhatjuk meg a következőképen: 1.) A népiskolai és I. osztályos szülőföldismereti előtanulmányok kellő értékesítése mellett a II. osztályban 3 múzeumi látogatást elegendőnek tartok. Ezek közül *kettő* a tanév elejére essék az őskori vonatkozások miatt, a *harmadik* pedig évvégére a népvándorlás-korával kapcsolatban. Termémészetes, hogy a múzeumi bemutatásnál és tanításnál is kerürendő a túlterhelés: sosem szabad elfelejtenünk, hogy 10—14 éves tanulókról, legfeljebb serdültebb korban lévő gyermekekről van szó. A lakóhelyi és egyéni érdeklődést is szem előtt kell tartanunk, pl. a Szent Imre polg. fiúiskola tanulói inkább az alsóvárosi, a Madách-utcában lévő polg. fiúiskola növendékei pedig jórészt a felsővárosi emlékek iránt lehetnek fogékonyabbak. 2.) A III. osztályban teljesen elég 2 múzeumi séta: egyik a tanév elején a már ismertek felújítását és rögzítését is szolgálja, a másik a tanév folyamán a II. félévben folytatandó le. 3.) Arányos elosztással a IV. osztályban 3 múzeumi látogatást irányoznék elő, de míg a II. osztályos 3 és a III. osztályos első kirándulás kizáróan a múzeum régiségtárának szól, addig a III. o. második és a IV. o. látogatások a néprajzi-tárra, stb. is kiterjednek. *Nem a sok adat, de a jellemzők beágyazása legyen a cél!* Hozzásodródóan jelzem itt azt is, hogy e múzeumi látogatások a Rendtartási Szabályzat 115.§-ában előírt szak tárgyi kirándulások keretében valósítandók meg, tehát kötelezettségen túl a tanárt sem terhelik meg. »Ezek a kirándulások rendes tanításszámba mennek s ezért alkalmazkodnak a tanítás menetéhez; megtörténtüket a tanár, a kirándulás alkalmával feldolgozott anyag megemlékezésével, az osztálykönyvbe jegyzi.« A múzeumi kirándulások mellett évente 1—1 más helytörténeti séta (várrom, emlékművek, templomok, stb.) is rendezhető. Magától értetődik, hogy a nemzeti történelem és világtörténeti kapcsolatok tárgyalása folyamán a kiemelt helytörténeti anyag és mindennemű helyi vonatkozás elsőrendű helyezést kap s amint jeleztem: az első képsíkba kerül. A IV. osztályban a koncentráció következtében különösen bővül a helytörténeti anyag gazdasági, földrajzi, közgazdaságtani és jogi ismeretekkel is, amint erre már az előzőekben rámutattam. Levonhatjuk tehát a konklúziót: *az érvényes rendelkezések és az eddigi keretek*

között — új óra beiktatása és túlterhelés nélkül — megvalósítható a helytörténeti anyag nyújtása.

Módszert és tanítási alakot tekintve, újat nem mondhatok, mivel a helytörténet csak egy kiemelt része: élénkítő eszköze a történelemtanításnak és nevelésnek. Főleg a kérdve-kifejtés, közös megbeszélés, eszmecsere, önálló tanulói előadás, probléma felvetés áll itt is az előtérben, de a tárgy természete szerint a közlő tanalak is előfordulhat. Ez utóbbira különösen a múlt megbecsülésénél, az ősök tiszteletének ápolásánál: a kegyeletérzés meggyökereztetésénél lesz szükség, amikor a tanár és tanítvány közös lelki átélése a szülőföldet s annak régi alakjait öleli körül.

A szemléltetésre, szemelvényekre, irodalmi anyagra és forrásmunkákra a felsorolt művek biztos útmutatást adnak, ezért ezekre külön nem terjeszkedem ki.

Záradékol még egy rövid megjegyzést kell tennem. Amint az előzményekből nyilvánvaló is, e kis összefoglaló s inkább gyűjtő, mint önálló természetű dolgozat a szülőföldismertetést és helytörténetet nem a szaktudomány gyönyörű, de magas hűvösségében, nem is annak igényes diszruhájában kívánta szolgálni, hanem szerényen: az iskolai megvalósíthatás és a polgári hasznosság célkitűzésein keresztül csak az állandóan fejlődő és haladó iskolai élet lendítőkerekének a szerepére szeretne vállalkozni. Ha a lendítés sikerült és a kerék forog: egy csudálatos helyi színnel ismét gazdagabbak lettek iskoláink.

Csapó István.

A szolidarizmusra való nevelés

1.) A polgári fiúiskolát alkotói a magyar nemzet azon széles rétegének szánták, amelynek közoktatásunkkal szemben emelt igényeit az elemi iskola a maga továbbképző kiegészítéseivel együtt sem elégíti ki, a felsőbb oktatásra előkészítő tanintézetek viszont túlszárnyalják. Azoknak van hivatva általános műveltséget és *gyakorlati irányú* képzést nyújtani, akik a művelt középosztály soraiba fognak lépni, anélkül, hogy tudományos főiskolákon fejeznék be tanulmányaikat. Ebből következik, hogy a polgári fiúiskola mellőzi mindazokat a tanulmányokat, melyeket a tudományos továbbképzés tartalmi vagy alaki előkészítése kedvéért vesznek fel a középiskolák. Másfelől azonban a közéleti műveltséget alkotó ismeretek körét rövidebb idő alatt, de mégis ugyanoly teljességben igyekszik felölelni. Mivel pedig *növendékeinek egyrészét egyenesen az életbe bocsájtja ki,*

a gyakorlatiasságnak ebből eredő követelményeire már ezért is fokozottabb mértékben tekintettel kell lennie.¹

A polgári fiúiskola már a kezdettől kezdve az *élet iskolájának* készült és az 1918-ban kiadott Új tanterv és annak az 1927-ben megjelent Utasításai ezt a jellegét külön kiemelik és kifejezetten támasztják alá.

Az »élet iskolájának« azonban nemcsak a mindennapi élet küzdelmeihez szükséges ismeretanyagot kell növendékei részére biztosítani, hanem nevelnie is kell azokat. »A tanterv és utasítások hangoztatta gyakorlatiasságnak a *nemzetnevelés* nagy feladatához kell simulnia.« Vagyis »végeredményben a polgári iskolának is az a rendeltetése, hogy tanítványait a nemzet értékes tagjaivá, jó állampolgárokká nevelje. Az az ember ilyen, aki alárendelni tudja magát a közösség (nemzet, állam) érdekeinek, de megítélni is tudja, hogy mi az az érdek, melyet szolgálni fog. Olyan emberekre van szükségünk, kikben fejlett a nemzeti (állampolgári) tudatosság s a nemzet közös munkájában való részvételre a készség és képesség.« Az iskolában tehát »nemcsak az ismeretek nyújtása, de vallásos, erkölcsi és esztétikai nevelés is folyik.«

2.) A polgári fiúiskolának is be kell illeszkednie tehát a nemzetnevelés nagy munkájába. A nemzetnevelés főfeladata pedig csak az lehet, hogy a nemzeti öntudat kifejlesztésével és a nemzeti hibák kiküszöbölésével a jelenlegi és leendő nemzettagokat képessé tegye arra, hogy azok egyénenként is, de kollektíven is képesek legyenek az önálló nemzeti lét fenntartására irányuló törekvésekbe való bekapcsolódásra. *A legnagyobb nemzeti hiba*, amellyel számolnunk kell, *kétségtelenül népünk túlzott individualizmusa, és ebből folyólag az összetartás, a szolidaritizmus hiánya.*

Ennek az igazolására az alanti jellemző esetet hozom fel:

Oroszországban volt hadifoglyok mesélték, hogy az orosz állomásokon különféle, főleg élelmiszereket áruló piaci árúsnak kellett beszerezni az élelmet a vasuton szállított hadifoglyoknak. Az egyik ilyen vonaton az egymás mellett lévő két vagon egyikében németek, másikában magyarok voltak. A környezet teljesen ellenséges érzelmű, tehát szükség lett volna az egymás közötti összefogásra. Az egyes állomásokon a németek vagonjából egy-két ember szállt le és ezek vásárolták meg az egész vagon szükségletét, a nagybani és az egységes vásárlással lényegesen olcsóbb árakat érve el. A magyarok vagonjából az egész társaság egy eszeveszett rohanással vette körül az árúsnak, akik a nagy keresletet kihasználva, a rendesnél jóval magasabb áron elégítették ki a magyarok szükségletét. Az eredmény:

¹ A VKM. 1927. évi 1434. eln. sz. rendeletével kiadott »Utasítások« a polgári fiúiskolák számára. Bevezető rész.

a németek és a magyarok bevásárlási költségei között többszáz százalékos differencia.

3.) Az kétségtelen, hogy a népek mai küzdelmes óráiban csak az a nemzet állhatja meg a maga helyét, amelyiknek a tagjai nem tekintenek úgyszólván semmi egyéni célt, csak az összesség, a kollektívum érdekeit, amelyeknek a tagjai egymással szolidárisak. A ma divatos különféle izmusok közül a szolidarizmus, a szolidaritás gondolata az, amely — bár képes a nemzetek jövőjét fenyegető akadályokkal megküzdeni, — szélsőségekben azonban nem robban ki, hiszen az alapja az egymás megértése, az egymás támogatása, az egymás iránt való szeretet. A magyar ethnosz legszélesebb rétegeiben meg van ugyan a haza és a fajszeretet, de ennek az intenzitása, amint a fenti példából is látható és lépten nyomon tapasztalható, korántsem olyan erős, hogy a nép legszélesebb rétegeit képessé tegye a szolidaritásra, az összefogásra.

4.) Az élet iskolájának, ha komoly és gyakorlati eredményeket kíván elérni a nemzetnevelés terén, a legnagyobb súlyt a szolidaritás érzésének a kifejlesztésére kell fordítania. Mintegy át kell alakítania a hatásköre alá tartozó jövőző nemzettagok lelkét és egész habitusát, hogy azok levetkőzve az annyit emlegetett »turáni átok«-nak, a széthúzásnak a szellemét, képesek legyenek a társadalmat és az államok igazi erejét képező egybefogás tudatos megvalósítására. Ebből folyólag a polgári iskolák szolidarizmusra való nevelésének nemcsak a szolidaritás szűkességét kell minél kézzelfoghatóbban bebizonyítani és mintegy beleszuggernia növendékeinek lelkébe, hanem ki kell fejlesztenie azokban a szolidaritás gondolatának technikai megvalósítására irányuló készséget és hajlamot. Hiszen népünknek is meg lehet magyarázni, hogy az összefogásban, a szolidaritásban milyen erő rejlik, de a megmagyarázásból fakadó megértés és a megértett gondolat gyakorlati megvalósítása között olyan távolságok vannak, amelyet a felnőttekkel való foglalkozás semmiképpen sem tud áthidalni.

Iskolánkivüli népművelési előadásaim során, amelyeket az ország minden egyes jellemző adottságokkal bíró területén (a Dunántúlon éppúgy, mint az Alföldön) volt szerencsém tartani, úgyszólván minden egyes alkalommal tapasztaltam azt, hogy népünket rá lehet vezetni arra, hogy saját erőinek összefogása nélkül jelenlegi szomorú helyzetéből kikászolódni nem tud. Belátták ezt mindannyian, de És ez a de sajnos azt jelenti, hogy népünk minden egyes tagja valami atavisztikus ösztönök miatt megvalósíthatatlannak tartja, mert hiába minden: a nép nem fog össze, vagy ha összefog is, az az összefogás csak szalmaláng.

Ezt a felfogást gyökeresen kiirtani csak az iskolákban folyó komoly és céltudatos munkával lehet. Igen nagy szerep vár ebben a munkában a polgári iskolákra, amelyeknek végzett növendékei az életben elhelyezkedve többé-kevésbé olyan pozíciót fog-

nak betölteni, ahol a környezetükre, vagy legalább is annak egyes tagjaira hatást tudnak gyakorolni. Befejezett és általános tudásuk szinte predesztinálja őket arra a munkára, hogy kisebb közületek és csoportok vezetésében éljenek és tevékeny részt vegyenek ki, ha másképpen nem is, de azzal mindenesetre, hogy a legszélesebb tömegek hivatott vezetőinek, a nép között élő intelligenciának segítői és támaszai legyenek a közérdekű feladatok megvalósításában. Mintegy elterjesztői és megvalósítói a vezető rétegek gondolatainak. Ez természetes is, népünk teljes egészében soha nem tudja levétközni a nála teljesen indokolt bizalmatlanságot az »úr«-ral szemben s ebből folyólag inkább hisz azoknak az elemeknek, akik bár a polgári iskola magasabb műveltségével felruházva, de egyébként teljesen az ő környezetében, az ő szokásai szerint élnek. Ennek a véleménye sokkal többet számít előtte minden más véleménynél, mert egyrészt maga közé valónak tartja, másrészt pedig elismeri a magasabb tudását. Következésképpen hisz is neki, minden hátsó gondolat nélkül, ami az u.n. nadrágos emberrel szemben mindig fennáll.

Következésképpen a polgári iskolában a szolidaritás olyan érzését kell felkelteni a növendékekben, hogy ez az érzés elegendő legyen nemcsak arra, hogy a növendékekben mindig bent legyen, hanem a szolidaritás továbbfejlesztésének és elterjesztésének, propagálásának a tudata is bent legyen a polgári iskola volt növendékeiben még akkor is, amikor már a nevelésüknek gyakorlati eredményekben kell felnőtt korukban megnyilatkozni.

5.) A teljesen gyakorlati jellegű módszerekkel dolgozó »élet iskolájának« természetes a kívánt nemzetnevelési célt megvalósító eszközeiben is olyan válogatást kell eszközölnie, amely képessé teszi arra, hogy a kívánt eredményt a lehető legracionálisabb megoldásokkal, gazdaságosan és eredményesen érje el. A gazdaságosságot és eredményességet ebben az esetben nem az anyagiak szempontjából nézem elsősorban, hanem az iskola által erre a célra fordított szellemi munkának gazdaságos és eredményes felhasználására gondolok.

Nem merülhet ki tehát ez a módszer abban, hogy a tanterv és az utasítások ezirányú gondolatait csak az egyes tárgyak keretein belül csupán csak a szó eszközeivel, az élőszóval való meggyőzéssel, tehát csak a gyermek auditív, esetleg a vizuális érzékeire való hatással valósítom csak meg, hiszen a »cselekvés iskolájának« a gyermek összes érzékszerveire kell hatnia, hogy a különböző benyomások közül, ha az egyik nem, akkor a másik, ha nem is feltétlenül, de nagyobb valószínűséggel megmaradjon a gyermek lelkivilágában.

Amint tehát az egyes tantárgyaknál nagy szerepe van a szemléltetésnek és a tanuló egyéni megfigyeléseinek, ugyanígy az egyes tantárgyak keretein belül beilleszkedő szolidarizmusra való nevelésnek is fel kell használnia mindazokat a lehetősége-

ket, amelyeket a szemléltető módszer és annak egyik gyakorlati megnyilvánulása a tanuló egyéni megfigyelése és következtetése, önálló gondolkodása nyújt.

Az egyes tárgyköröknél való állandó megmaradás és az egyes tárgyköröknek logikus végigvezetése viszont nélkülözhetetlen a szolidarizmusra való nevelésben, mert hiszen erős és a propagatív tevékenységre is ösztönző tudatot csak így teremthetünk a növendékek lelkében. Ezt a logikusan keresztülvezethető tárgykört pedig csak a szolidarizmusnak egy, a tanulók körében, saját maguk által történő megvalósítása nyújthatja. Vagyis a tanulók között akármilyen formában egy olyan intézményt kell létrehívni, amely szinte sugározza magából a szolidáris tudatot, amelynek a tanulók körében való megvalósulása lassan, szinte észrevétlenül teszi bennük tudatossá és nélkülözhetetlenné a szolidarizmus szükségességét.

6.) Ilyen, a szolidarizmust meggyökeresítő intézmény gyanánt légoélszerűbbnek mutatkoznak az *osztályszövetkezetek*.

Már a magyar mezőgazdasági szociálpolitika tudományos megteremtője dr. Czettler Jenő hangsúlyozta az »iskolaszövetkezetek«² fontosságát és jelentőségét.

Az »iskolaszövetkezetek« azonban az iskola összes tanulóival dolgoznak. Következésképpen, a nagyobb tömegek révén, az egyéni közreműködés, ami ezeknek a legnagyobb pedagógiai értékét teszi, elhalványul és kisebb keretek közé szorul. Ezenkívül az egyes osztályok között lévő korkülönbség, ha nem is nagy mértékben, de növeli az »iskolaszövetkezet« tagállományának a heterogenitását, amelynek az áthidalása nem lehetetlen ugyan, de fölösleges munkát ró mind a szövetkezet működését vezető és irányító pedagógusra, mind pedig magukra a tanulókra.

Ezzel szemben az egyes osztályok taglétszáma kisebb, az egyes tanulók egyéni közreműködése jobban kidomborodik, az osztály a koregyezés következtében homogénebb felfogású, amely körülmények nyomatékosan emelik ki az osztályszövetkezetek nagyobb pedagógia jelentőségét az iskolaszövetkezeteknél. Természetesen az osztályszövetkezeteknek az iskola keretein belül való kooperációja és együttműködése kívánatos és indokolt, akár egy iskolaszövetkezet keretében, annál is inkább, mert hiszen ez a magasabb korporáció és benne az alacsonyabbaknak és az egyes osztályszövetkezeti tagoknak az összeműködése már több társadalmi és állami jelenség megmagyarázására és szemléltetésére — ezúttal a leggyakorlatibb és a legközvetlenebb szemléltetésre — nyújt módot és lehetőséget. Hogy mást ne említsék, magának a szövetkezeti organizációnak a megismer-tetésén felül a hitelszervezet, az állampolgárok mind kisebb

² Czettler: Magyar mezőgazdasági szociálpolitika 876. old.

és kisebb körére tagosuló közigazgatás, (község, járás, vármegye, állam) az iskolaszövetkezetben az egyes osztályszövetkezetek által küldött kiküldöttek, képviselők, a választás, országgyűlés stb. gyakorlati szemléltetésére és tudatos megjelenítésére alkalmasak.

Az osztályszövetkezetek a működési körükbe vonhatják mindazokat a tanszer beszerzéseket, amelyeket a tanulók eddig egyénileg végeztek el, egyrésztük pedig az iskolától kapott segélyképpen s ezenfelül foglalkozhatnak a tanulók takarékoságra való nevelésével is apró takarékbetétek gyűjtése útján.

7.) Az osztályszövetkezetek legfontosabb tevékenysége feltétlenül a tanszerek, sőt esetleg a tankönyvek kollektív beszerzése lenne. A jelenlegi helyzet az, hogy a tanszereket és a tankönyveket az egyes tanulók, illetve szüleik szerzik be vagy az iskola által megszabott minőségben és kiállításban, vagy pedig egyéni tetszésükre bízva. A szegénysorsú tanulók pedig vagy az iskolától, vagy pedig a kebelbeli Segítő Egyesülettől részesülnek tankönyv és tanszer segítségben. A legtöbbször teljesen ingyen, ami szociális szempontokból indokoltnak látszik ugyan, de pedagógiai, különösképpen nemzetnevelési szempontokból teljesen indokolatlan, mert a szociális segítség ürügye alatt éppen a szemléltető és teljesen gyakorlati módszerrel nevelik rá a tanulót és társadalmi szempontokból ugyancsak nevelésre szoruló szülőjét arra, hogy mindent egy magasabb közülettől várjon, mintegy eltartassa magát. Ennek a káros következményeit nem kell külön illusztrálnom, bár számos esetet tudok, amikor nemcsak a szülők, de maguk a tanulók is követelték az iskolától azt, hogy őket ne csak könyvvel és tanszerrel, hanem ruhával és cipővel is az iskola lássa el. A nagy tömegek elproletárializálódásának egy igen szomorú tünete ez, amelynek a kialakításában sajnos igen nagy része van az iskolák ellenszolgáltatás nélküli szociális segélynyújtásának is. A szociális segítség helytelen alkalmazása következtében fog majd előállni hosszú évek múltával a kenyeret és játékokat követelő tömeg és nekünk nincsenek tengerentúli gyarmataink, mint a régi Rómának, hogy a »panem et circenses« követelését ki tudjuk elégíteni és mi nem engedhetjük meg magunknak a magyarság legszélesebb tömegeinek kikapcsolását a konstruktív nemzeti munkából, mert azt kétségbe sem lehet vonni, hogy a régi, római értelmezésben vett proletáriátus nemzeti munkára képtelen. A félreértések elkerülése végett ismételtlen leszögezem, hogy a proletáriátus alatt nem a két keze munkájából élő tőkeszegény osztályt értem, amint a régi római proletáriátus sem volt az. Ugyiszintén azt sem állítom, hogy az iskolák szüntessenek be minden szociális segélyezést, mert az szükségtelen. Az iskola szociális munkáját igen nagyjelentőségűnek tartom, de egyben nemzetnevelési szempontból kívánatos az ingyenes, ellenszolgáltatás nélküli se-

segélyezésnek azonnali beszüntetése. Az ellenszolgáltatás lehet akármi, a legcélszerűbb a munkás közreműködés az osztályszövetkezet tevékenységében. Mert az iskolának szociális gondolkodású, a munka értékét ismerő és megbecsülő egyéneket kell nevelnie, nem pedig szemérmetlen koldustömeget.

A kollektív beszerzés lebonyolítását magát úgy gondolom, hogy az egyes osztályokban az osztályszövetkezetet vezető tanárok a tanulókkal együtt az év elején kiszámítják az osztálytanszerszükségletét s kiszámítják azt is, hogy az osztályszövetkezeti rendszer szerint mennyibe kerülne. Az egyes osztályok így megállapított szükségletét az iskolaszövetkezetet vezető tanárok közreműködésével az osztályszövetkezetek delegáltjai összegeznék. Az így megállapított szükségletre a később kifejtendő aggályok elosztatása végett az iskola versenytárgyalást hirdetne a város, illetve község tanszerrel is foglalkozó kereskedői között — zárt vagy nyílt versenytárgyalást, ez a helyi körülményektől függ — és az egész szükségletet havonként hívnák le, illetve szállíthatnák le a kereskedőkkel. A szegény tanulók segélyezésére szánt összeget az iskola igazgatósága, vagy a Segítő Egyesület adná továbbra is át az iskolaszövetkezetnek és ez irányú szükségletet a többivel együtt szereznék be. A tanulók által is elkészíthető jegyzetfüzetek stb. előállításához szükséges nyersanyagból maguk a tanulók készítenék el vagy otthon, vagy a kézimunka órákon a szükséges füzeteket.

A szociális segítségben részesülő tanulók ellenszolgáltatása viszont az lenne, hogy az osztályszövetkezet és az iskolaszövetkezet vezetőségének a segítségére lennének. Elsősorban a tanszerek beszerzésénél, raktári kezelésénél valamint szétosztásánál szükséges fizikai munkában és esetleg az ezzel járó irodai teendők egyrészében. Természetesen ügyelni kellene arra, hogy ezek vezető munkát csak abban az esetben végezzenek, ha az osztály bizalma őket vezető pozícióba emeli.

A havonkénti lehívásra azért van szükség, hogy a tanszer szükségletéről elsősorban gondoskodni hivatott szülőknek az egész évi tanszernek egy összegben való beszerzése ne okozzon nagyobb megterhelést, hanem azt havi részletekben is fizethessék, esetleg esetenként. Amikor is az osztályszövetkezet összegyűjti az esedékes vagy tetszőleges befizetéseket és azt a havi lehívások időpontjában az iskolaszövetkezet rendelkezésére bocsátja.

6.) Az osztályszövetkezet másik működési köre a gyermekek takarékosagra és a tőkeképzés fontosságára való nevelése lenne. Az egyes tanulók vagy havonként megállapított betétösszegeket, vagy esetenkénti összegeket fizetnének be, amely összegek vagy valamelyik takarékpénztárban, esetleg szövetkezetben gyümölcsözőnének, vagy pedig arra a célra szolgálnának, hogy a havi lehívásoknál a befizetések elmaradása miatti külön-

bözetet kiegészítenék. Az év végén a betétesek befizetett tőkéjüket és egészen minimális kamatot kapnának vissza. A gyümölcsöző kihelyezés esetén a kamat költségeit a pénzintézettől nyert kamat fedezné, a másik variációban pedig a kollektív beszerzésből eredő különbözet egyrésze fordíthatna erre a célra.

Nem kell külön hangsúlyoznom, hogy ez a módszer milyen nyomokat hagyna a kis betétesek lelkében, különösen akkor, ha minimálisan is bár, de kamattérítésben részesülnek.

9.) De a fentiekén kívül megoldanák az osztályszövetkezetek az önkormányzatra és a gazdasági szolidaritasmusra való nevelés kérdését. Az osztályszövetkezeti adminisztráció, az osztályszövetkezetek vezetőségének és az iskolaszövetkezet választmányi tagjainak az egyes osztályokban való megválasztása, az ellenőrző közgyűlés stb. mind-mind olyan momentum maradna a gyermek lelkében, amelyeknek a szemléltető erejét a pedagógus az adottságokra tekintő munkájában kihasználva tudatosan állíthatja be nemzetnevelő munkájába. Ugyszólván alig van olyan tantárgya a polgári iskolának, amelynek a keretein belül az osztályszövetkezet ne lehetne az egyik legfontosabb szemléltető eszköz. S tekintve a tárgykör azonosságát és az osztályszövetkezeti élet kiépítésének a pedagógiai lehetőségeit, állandóan szint és elevenséget, de amellet egy céltudatosan kiépített logikai rendszert lehetne a nevelő munkába bevinni.

Azok a tanulók, akik az osztályszövetkezetek adminisztratív munkájában, annak vezetésében résztvettek, egészen bizonyos, hogy a társadalomban is meg fogják állani a helyüket és nem állanak majd problémák előtt, ha egy kisebb-nagyobb társadalmi csoportosulás élére kerülnek. Mert elnyerik a vezetésre és a kollektív munkára való készséget, az mintegy a vérükké fog válni.

10.) Kétségtelen dolog, hogy az osztályszövetkezetek gondolatával szemben aggályok támaszthatók. Ezek az aggályok első sorban társadalmiak, másodsorban gazdaságiak és pedagógiaiak.

Azok, akik a múlt század liberális gondolkodását még mindig nem vetkőzték le, feltétlenül aggályosnak tartják azt, hogy az osztályszövetkezetek a kollektivitás érzését erősen fejlesztik s következésképpen alkalmasak az egyes egyéniségek kifejlődésének az előmozdítására. Ez az ellenvetés liberális szempontból érthető és igaz. De ez még nem elégséges az osztályszövetkezeti gondolat elvetéséhez. Mert az kétségtelen, hogy a társadalom a kollektivitás felé halad. Még pedig oly erővel, hogy azt feltartóztatni nem lehet, legföljebb csak arról lehet szó, hogy megvalósulása során olyan irányt adjunk a fejlődés vonalának, hogy az a számunkra egyedül tekintetbe jövő magyarság szempontjából megfeleljen. Erre pedig az osztályszövetkezetek útján is történő nemzetnevelés alkalmas. Az egyéniségek letörését vi-

szont az osztályszövetkezetek működésében nem lehet látni, sőt az önkormányzatra való nevelés, a közösség által ellenőrzött vezetés azt fogja eredményezni, hogy az egyes egyéniségek erősebben fognak kifejlődni, de ennek dacára bennük lesz a szolidarizmus tudata és érzése.

Ugyancsak társadalmi szempontból lehet aggályosnak tartani azt, hogy az egyes osztályok társadalmilag heterogén elemekből állanak s így az egyes önkormányzati cselekmények alkalmat adnak az esetleges társadalmi ellentétek kihangsúlyozására. Ez szintén igaz, de ezek a társadalmi ellentétek az osztályszövetkezetek nélkül is fennállanak, míg az iskolának az egyik célja az, hogy ezeket letompítsa. Erre a letompításra pedig alkalmasabb tényezőt el sem lehet képzelni, mint az összes tanulók kollektív munkáján alapuló osztályszövetkezetet.

A gazdasági ellenvetés pedig elsősorban az, hogy az osztályszövetkezetek megvalósítása a tanszerkereskedelem érdekével ellenkezik. Ezt egyáltalában nem vonom kétségbe, bár a nehézségek itt is eliminálhatók. Felvethetném ugyan azt a kérdést is, hogy a tanszerkereskedelem érdekei a fontosabbak-e, vagy a nemzetnevelési célok megvalósítása? Abban az esetben, ha az összes tanszerkereskedőkre kiterjedő versenytárgyalás alapján szerzi be az iskolaszövetkezet az összes szükségletet, akkor a tanszerkereskedelemnek szava sem lehet a kérdésben, mert a gazdasági szabadság elve a versenytárgyalással biztosítva van. De be lehet vezetni azt a szisztémát is, hogy a szükségletet több tanszerkereskedőtől szerzi be az iskolaszövetkezet, de nagyban. Ez nem veszélyeztetni a tanszerkereskedők érdekeit sem, mert hiszen ugyanazt a tanszermennyiséget kell ezután is szállítaniok, csak kevesebb munkával és kisebb rezszel, aminek következményeképpen a nagybani árnál szükséges kedvezményeket megadhatják, sőt még jobban is járnak, mert egy megállapított nagy szükséglettel ők is jobban tudnak kalkulálni, mint a jelenlegi többé-kevésbé a véletlenre bízott beszerzéssel és kalkulációval.

A másik gazdasági ellenvetés a szülők megterhelése. Ezzel már föntebb számoltam, amikor kifejtettem, hogy a szülők egy összegbeni megterhelésének elkerülése miatt kell a havi lehívás rendszerét bevezetni. Így a szülők megterhelés nélkül fogják élvezni a nagybani beszerzés előnyeit.

A pedagógiai aggály viszont az, hogy az osztályszövetkezetek adminisztrációja megterheli az ezt vezető tanárokat s terheléssel jár a tanulókra is.

Ez az aggály is indokolt, de ha tekintetbe vesszük, hogy az osztályszövetkezetek szemléltető ereje viszont más vonalon nyújt könnyebbiséget és tekintetbe vesszük azt, hogy az osztályszövetkezettel kapcsolatos teendők a polgári iskola majdnem minden egyes tantárgyában adnak közreműködési és szemléltető lehetőséget, akkor ezt az aggályt is ki kell kapcsolnunk, illetve az el-

oszlatható. Fentebb már említettük, hogy azoknak a füzeteknek az elkészítése, amelyet a tanulók is el tudnak végezni, történhetik a kézimunka órán. A szükséglet összeszámolása igen gyakorlati példa a számtan tanításban. Az adminisztrációs kérdések egy része is elintézhető ugyanott. A választás megoldható részint az önkormányzattal kapcsolatos olvasmányok (pl. szövetkezetek stb.) tárgyalásánál, a IV. osztályban pedig a közgazdasági és jogi ismeretek keretében. Úgyiszlván az egész működés egybekapcsolható a polgári iskola tantervével és a munkaiskolai módszert tekintve, minden tanítás közben végezhető el. De az önképzőkör működése is felhasználható erre a célra, tehát a külön időt jelentő tevékenység úgyiszlván a minimumra csökkenthető le.

11.) Mindezek a nehézségek eltörpülnek azonban az osztályszövetkezetek megvalósításával járó várható eredmények mellett. Amikor is a legkitünőbb szemléltetés áll rendelkezésre nemcsak a nemzetnevelési célokra, hanem a fentiekből folyólag úgyiszlván minden egyes tárgynál. Amikor megoldást nyerhet a szociális segítség nyújtása a kollektív beszerzés előnyeiből folyólag sokkal nagyobb méretekben a jelenleginél, de ellenszolgáltatással és a proletárrá való nevelés veszélyei nélkül. Amikor a későbbi iskolánküüli munkára öntudatos segítöerök nevelhetők ki és megkönnyíthetjük a józan önkormányzatra való nevelést. És végül egy újabb lépéssel haladunk a nemzetnevelési célokra beállított gyakorlati életre nevelö munkaiskolai gondolat megvalósításához.

Dr. Kiss István.

GYAKORLATI PEDAGÓGIA

Földrajz

Gyermekek munkája a homokban

Két tanítás.

Bevezetés.

A legelső és legfontcsabb földrajzi szemléletet a természet szolgáltatja. A természetszemlélet értéke nemcsak a közvetlenségben, de abban is kifejezésre jut, hogy méretekben, alakban és az eleven élet nagy szintézisében a valóságot adja; a megfigyelést élménnyé teszi. Az élmény nem lehet mentes a megfigyelö lélek szubjektív felfogásától, ezért a benyomások talán nem a tökéletes valóságot adják át az értelemnek, mert a gyermek élénk fantáziája erősen hajlamos a valóságon túli elképzelésre, a látott kép színezésére és meseszerű átalakítására. Ez a szellemi játék



azonban a gyermeknél a legerősebb cselekvéssel kapcsolódik össze és ha ezt a vágyat az objektív megfigyelés ösvényére vezethetjük, ezáltal a legbiztosabb ismeretanyaggal láthatjuk el a gyermeket. Ebből nem következik az, hogy ellenségeivé szegődjünk tevékeny fantáziájának. Ellenkezőleg, ez az a lelki mozzanat, amit a földrajztanítás érdekében is nevelnünk kell, mert a jól irányított képzelet talán egyedüli eszköze annak, hogy a távoli, valóságban ismeretlen tájaknak térképekkel, képekkel és más eszközökkel plasztikusan kialakított és egyénileg jellemzett képét valami valóságosan mozgó élettel is kiegészíthesük. A gyermekek képzelete erősödik, ha szellemük szárnyalását valamilyen formához köthetik, s a szellemi termelést valami módon — ha még oly primitív alakban is — alkotó munkával, külsőleg is ki tudják fejezni. Ez jelenti a gyermeknél a képzelet és a fizikai aktivitás kapcsolódását. Ez a gyermek játéka, amiben benne van a mozgás, az erő kifejtés, de ennél sokkal több szellemi tartalom, az elképzelés. A laza homokdombocska: megközelíthetetlen vár, vagy ez maga a Himalája égbenyúló ormaival, melyen ott vannak a sziklák, völgyek, szakadékok, tavak és rettentő erejű vizesések, mindaz, amelyet a gyermek addigi ismeretei alapján a szürke homokdombocskára oda tud képzelni. Önmaga, mint építő hatalom, egész lényével átérzi a természeti erők egymásutáni fellépését — ő maga az életrehívójuk — majd, hogy élményét erőteljes kifejlődéshez juttassa, megszemélyesíti magában a földrengést, egyetlen csapással szétzúzza előbbi alkotását. Első osztályos tanulóinknál mindannyiszor megfigyeltem azt, hogy igazán kedves, gyönyörűséggel végzett homokmunkájuk után szinte lopva, mintegy az izmok reflexeként, ösztönszerűleg elrontotta egyik másik az »alkotást«; szinte látszott szemükben a játékos vágy és a józan megfontolás küzdelme. A mérleg ide-oda billen. A homok nekik játékot is jelent még, de ez egyik legerősebb iskolai élményük, amit a természeti megfigyelések mellett a földrajzi nevelés érdekében számításon kívül nem hagyhatunk.

Könnyű a földrajzi szemléltetés ott, ahol a vidék változatos domborzati formákban bővelkedik. Az alföldi iskolák növendékserege azonban csak képekre és elképzelésre építhet, épen ezért kell hangsúlyoznunk a homokmunkák didaktikai és nevelői értékét. *Lampe* mondja, hogy a tárgyi gondolkodás sokkal közelebb áll a gyermeki lélekhez, mint a fogalmi és közelebb áll a környezetformáló alkotó vágyhoz is. Az alkotó vágy pedig — még ha játékos is —, a gyermekben korán megnyilvánul és minden cselekedete ebbe az irányba terelődik. A kifejezés pedig elsősorban a képzelettől irányított fizikai aktivitás. »Ez pedig ajtó a gyermek lelkéhez« mondja *Lampe*. Vágya: homokból hegyeket építeni, folyókat és tavakat vájni, alagútakat fúrni. Ezek a játékos munkák később átvezetnek a komoly tanulmányokra és azoknak biztos alapját képezik.

Az alábbiakban közlünk két ilyenirányú tanítást.

I. osztály. Domborzati formák.

1. Számonkérjük a gyermekek tapasztalatait. Hol születetek? Tudjátok-e milyen ott a vidék? Mostani lakóhelyünk környékét mindenki ismeri. Jártatok a határban. Mit láttatok ott? Mindenfelé csak a végtelen síkságot látjuk, melyen csak egy-két fasor zárja el kilátásunkat. Hogy nevezzük az ilyen tájat? Ez a síkság. Ez a vidék nem fekszik magasan, ezért alföldnek nevezzük. A mi lakóhelyünk is alföldön van.

2. Mintázzuk meg az alföld képét homokból. Egyengessétek



el a homokot vízszintesen, símára. Mi teregette széjjel így a valóságban az alföld talaját? A folyók. Honnan hozták ezt az anyagot? A hegyvidék magasabban fekszik, mint az alföld. Van-e valahol még az alföldnél is mélyebb terület? Igen, ezek a mélyföldek. Hollandiáról hallotta az egyik gyermek, hogy egyes részei még a tenger szintjénél is alacsonyabbak.

A szárazföld felszínének magasságát honnan számítjuk? A tenger szintjétől. Készítsünk 1-2 cm-es mélyedést a megmintázott síkság mellé. Ennek a mélyedésnek szintje legyen a tenger szintje. A valóságban is csak ennyi különbség van a tenger szintje és az alföldek magassága között? A valóságban

magasabban van az alföld — mondják a gyermekek; mennyi lehet az? 10, 30, 40, 150, 200 m, állapítják meg. 200 m magasságig még alföldnek nevezhetjük a síkságot, de az ennél magasabbakat már fennsíknak mondjuk. Építsünk homokból fennsíkot. (4—5 cm vastag homokréteget elegyengetünk.) Milyen magasan van a mi városunk a tenger színe felett? (84 m.) Hasonlítsuk össze ezt a magasságot templomunk tornyával. (Fogadalmi templom: 93 m). Ez a magasság nem túl nagy s ha számításba vesszük azt, hogy a tenger innen elég messze van, megértjük, miért folyik lassan a Tisza. Ennek vize a Dunával egyesülve a Fekete-tengerbe ömlik.

De már sokkal magasabbra emelkednek a dombok és a hegyek. Kik jártak már hegyvidéken? Készítsetek homokból dombot, hegyeket. A gyermekek a hegyeket a már elkészített alföldi síkság mellett alakítják ki. Lapáttal homokot halmoznak fel, készítenek egy kissé tagolt hosszabb láncot, melléje egy rövidebbet, majd egy magánosan álló kiemelkedést.

Utasításunkra a hegyvonulat gerincén kisebb-nagyobb bemélyedéseket (hágókat, nyergeket) és egy mélyebb szorost vágnak, mely a két vonulat közötti völgyből nyílik és a tenger mélyedése felé vezet. A gyermekek a lapáttal és a mintázó deszkával ütögetik a hegyek oldalát, ezáltal simává és plasztikusabbá válik a kép. Így alakítják ki a csúcokat, itt-ott élesebb gerincet és laposabb hegytetőt is. A gyermekek fantáziája erősen dolgozik. Ökölnyi, kissé nedves, összetapadt homokdarabka csúszik meg a »hegyoldalon«, majd középúton megáll. Abban a pillanatban sziklává változik a szemükben s hogy illúziójuk él ne vesszen, világért nem mozdítanak meg azt. Magukat óriásoknak képzelik, kik a szorost kívájják, a hegyet átalakítják. Hogy méretbeli elképzelésüket teljesebbé tegyék, fából készült színes házikókat adunk a kezükbe, hogy azokat elhelyezzék. Egyetlen kis házikó került egy alacsonyabb dombocska tetejére, a többi mind a hegy lábához a völgybe, vagy a hegy oldalára tették, mert véleményük szerint »emberek a hegyen nem lakhatnak«. A kis templomot egy különálló alacsonyabb emelkedésen helyezték el és megjelölték azt az utat, ahol »az emberek a templomba járnak«.

3. A munkával elkészültünk, nézzük meg, mit tanulhatunk belőle. Mutassátok meg a hegy részeit. Ezek: a hegy *lába*, a hegy *oldala* és a hegy *teteje*. Itt-ott egy »hegyesebb« *csúcsot* is láthatunk. Melyik oldalon mennénk fel erre a hegyre? Ezen az oldalon, — mutatják, — mert ez nem emelkedik olyan »hirtelen«. Milyen lejtő ez, milyen a másik? Mutass *lankás* és *meredek lejtőt*. Melyik közöttük a legmeredekebb? A nagyon meredek lejtő a *szakadék* vagy *fal*. Mutassátok meg a hegycsúcokat. Vándorolj végig a hegyvonulaton képzeletben. Mutasd meg azt a vonalat, amelyik a hegyvonulat legmagasabb részein a csúcokat összeköti. Ez a *hegygerinc*. Rajta itt-ott bemélyedéseket látunk.

Ezek a *nyergek* és a *hágók*. Ha a hegységen keresztirányban át akarunk menni, melyik utat választjuk? Megmutatják a nagyobb bemélyedést, mert itt nem kell olyan magasra emelkedni, mint más helyen. A legmagasabb részeket, a csúcsokat csak a túristák keresik fel. Rajzoljunk utat oda, ahol az átkelés a legkönnyebb. Ez a hágó. A nyeret az utak elkerülik. Ismeritek-e Magyarországnak valamelyik hágóját?

Öntözőkannából szórjunk vizet a hegygerincre. Látjuk, hogy az a gerincről, a hegység két oldalán folyik le, ellenkező irányba. A gerinc tehát *vízválasztó*. A víz a hágón nem folyik keresztül. Öntsünk több vizet a két vonulat közötti völgybe. Merre folyik a víz? A völgy lejtési irányában a szoros felé, azon át elfolyik a tenger irányába. (A homokmunka irányításánál vigyázzunk a lejtési viszonyokra.) A szoroson tehát keresztülfolyik a víz, az nem vízválasztó. Megfigyeltük azt, hogy a víz sok homokot magával visz, a hegyoldalt bevágja, az elhordott anyagot pedig a völgyben lerakja. A valóságban nem ilyen gyors ez a munka, mert a hegyoldalakat erdők védik és a hegyek maguk is keményebb anyagból vannak. A víz lefolyása erdőben lassúbb és a növények gyökérzete is megköti a talajt. Figyeljük meg még azt, hogy a napsütésben melyik oldal melegedett fel erősebben: a Nappal szembenfekvő-e, vagy a Naptól elforduló oldal? Melyik oldalon terem jobban a szőlő?

4. Mérjük meg a hegyek magasságát. Minden centimétert 10 méternek, (esetleg száznak) számítunk. A legmagasabb hegy-csúcsra fektessünk vízszintes helyzetben egy botot, ennek másik végén függőlegesen állított mérőléccel mérjük a magasságot, úgy, hogy alsó végét a tenger szintjére eresztjük: $40\text{ cm} = 400\text{ méter}$. Mérjük meg a többi hegycsúcs magasságát is. Ezek az adatok a hegyek valóságos (*abszolút*) magasságát mutatják, melyet a tenger szintjétől számítunk. Mérjük meg azt is, hogy a legkisebb dombocská és a legmagasabb hegycsúcs között mennyi a magasságkülönbség? A hegyoldalban lévő kis házban emberek laknak. Mennyit kell emelkedniök, ha a legmagasabb csúcsra fel akarnak menni? Mérjük meg, milyen mély a szoros a szomszédos hegytetőktől számítva, milyen magasra emelkedne benne a mi templomunk tornya? Milyen magasra emelkedik a hágó a völgy felett? Ezek az adatok a viszonylagos (*relatív*) magasságok.

A hegyek, síkságok, dombok, stb. magasságát a valóságban nem így mérik, mert ott nem lehet mérőlécet használni. A valóságban pontos műszerekkel és számításokkal határozzák meg a hegyek magasságát.

5. A földfelszín nem egyenletes: mélyföld, alföld, fennsík, dombvidék, alacsony, közép magas és magas hegyek teszik változatossá. Lelkünk gyönyörködik a végtelen alföldben, a kedves dombvidékben, a hegyek fenséges, megragadó alakja Istenhez emeli lelkünket; a rettentő sziklák, szédületes szakadékok, a

mély erdők mind-mind az ő hatalmas akaratát hirdetik. Nekünk pedig hódolattal kell megállanunk a természet szépségei előtt; ne csak azt nézzük, mi hasznunk van ebből, hanem tárjuk ki lelkünket előtte és szeretettel igyekezzünk titkait megfejteni.

6. Visszatérve a tanterembe, a megismert fogalmakat domborművön is szemléltetjük. Erre a célra igen alkalmas a Magas-Tátra domborműve, melyen gyönyörű csúcsok, éles gerincek, különböző lejtők és völgyek szemlélhetők. Mutatunk még hegyvidéki képeket, ezeken is felkeresztetjük a megismert alakzatokat. Lerajzoljuk a hegy és hegység részeit, majd a több oldalról megerősített képzeteket átvisszük a térképre, ahol megállapítjuk a domborzati alakok ábrázolási módját. A magassági viszonyokat a színezés és árnyékolás (részletes térképen a csikózás és a szintvonalak), a magassági számok és a vizek lefolyási iránya fejezik ki.

7. Összefoglalás.

IV. osztály. A folyóvíz munkája.

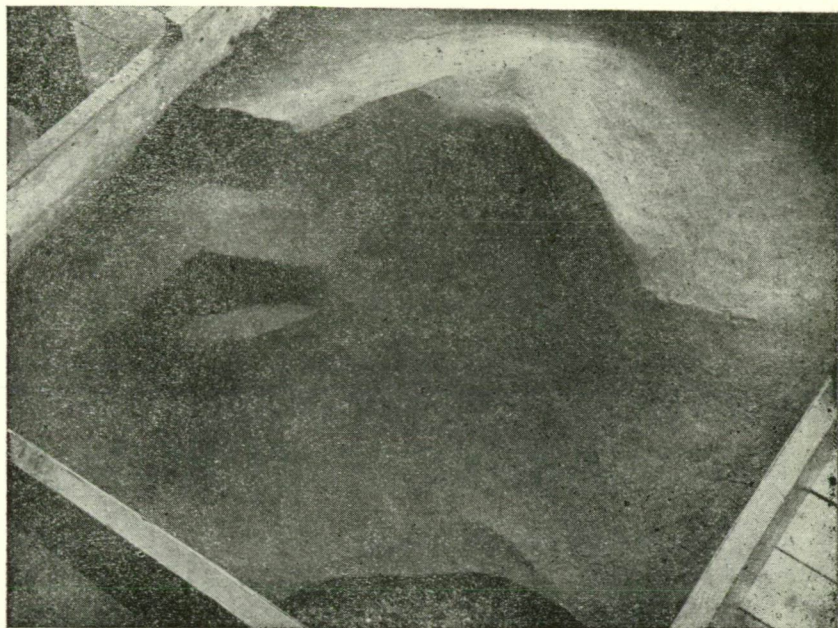
1. Beszélgessünk a csapadékvíz sorsáról. Hová kerül az a víz, ami a talaj felszínéről lefolyik és az, amit a források újból felszínre hoznak? Ebből a vízből lesznek az erők, patakok, folyók, folyamok. Mi a folyórendszer? Mit nevezünk vízterületnek? Mi választja el a különböző vízterületek vizeit? Melyek Magyarország legfontosabb vízválasztói? Mutasd meg a Duna és a Tisza vízterületét. Miért egységes Magyarország vízrajza?

A domborzatnak a vízrajzi kép kialakításában döntő szerepe van, viszont a vizek is megváltoztathatják a tájak domborzatát.

Sokszor jártunk a Tisza partján, megfigyeltük a talajt és a vizet. Honnan származik az ártér homokos, iszapos talaja? A folyó hozta magával, itt pedig lerakta. A Tisza vize mindig szőke, sok iszapot, homokot szállít. A hegyvidéken nagyobb a víz esése, ezért ott nagyobb az ereje is, a sziklákat tördeli, zúzza, széjjeldarabolja, görgeteget, kavicsot, homokot készít s mindezeket az anyagokat lehordja mélyebb szintekre. Ahonnan a folyó a kőzeteket elhordja, ott völgyek keletkeznek, a folyó bevágódik, a medencék és alföldek pedig feltöltődnek.

2. Vizsgáljuk meg a folyóvíz munkáját. Építsetek homokból hegyet, melléje egy vele összefüggő kisebb emelkedést. Készítsetek rajtuk meredek és lankás lejtőket. A homokot kissé meg kell nedvesíteni, hogy jól tapadjon, majd a lapáttal összerakott hegyalakzat oldalait jól ledöngöljük, ezáltal javítunk az alakján és a homokot is jól összetömítjük. Erre azért van szükség, hogy a ráöntött víz ne szivároгjon el rögtön, hanem az oldalakra lefolyva határozott alakú bevágásokat készítsen.

Ha a homokasztalon dolgozunk, akkor 30–35 cm magas formákat mintázunk, de az udvaron, ahol több homok és nagyobb



A homokból épített érintetlen táj. Előtérben egy kis tómedence.

hely áll rendelkezésünkre, 50—60 cm magasra is építhetjük a homokdombokat.

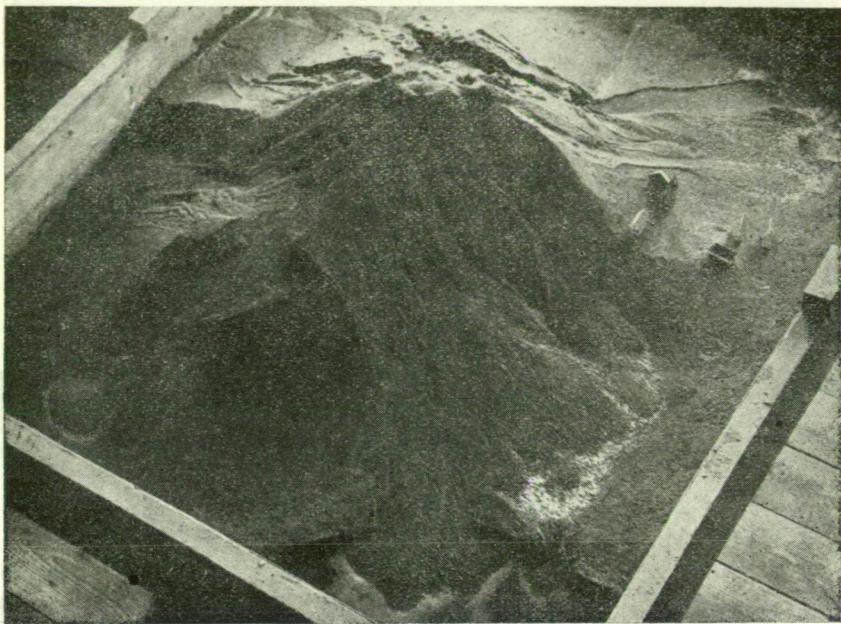
Egyik oldalon, a víznek előre sejtett folyási irányában a homokdomb oldalába vízszintes helyzetben egy tenyérnyi nagyságú palalemezt ágyazunk be úgy, hogy annak külső szélét is még 1—2 cm vastag homokréteg borítsa. Itt keletkezik majd a zuhatag.

A homokdomb lábától 20—25 cm távolságban 4—5 cm mély tómedencét készítünk. Ez a tómedence a homokasztalon kisebb is lehet s úgy építsük meg, hogy az alján 2—3 cm vastag homokréteget hagyunk, amelyet onnan utólag kivethetünk.

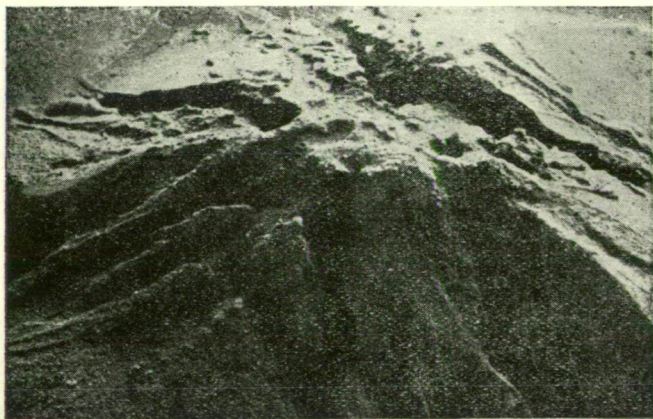
3. A homokdomb tetejére tegyetek kis bádoglemezt, vagy papirosdarabkát, majd a kis öntözőkannából rózsza nélkül, egészen közlelről, óvatosan öntsetek rá vizet. (A bádogdarabka megakadályozza azt, hogy a vízszög a homokot kivájjja.) Irányítsátok a kis öntözőkannta csövét többfelé, hogy a különböző oldalak változó vízmennyiséget kapjanak.

4. Figyeljétek meg, mi történik. *A lefolyó víz a lejtőket mélyen bevágja.* Hova hordja el innen a homokot? Lerakja a domb lábánál. Ott gyönyörű *törmelékkúpokat* épített, melyek tölcészerűen szétterülnek. A törmelékkúpok külső széle ívalakú. A folyó a meredek hegyoldalakon rombol, ez a felső szakasz.

A középső szakaszon már nem mélyíti annyira a medrét, de még nem rakott le minden törmeléket. Az alsó szakaszon a legtöbb törmeléket lerakja. Nézzük meg azt, hol keletkezett a legmélyebb bevágódás? A meredek lejtőkön és ott, ahová sok vizet öntöttünk. Mi adja tehát a folyó erejét? Az esés és a víz-



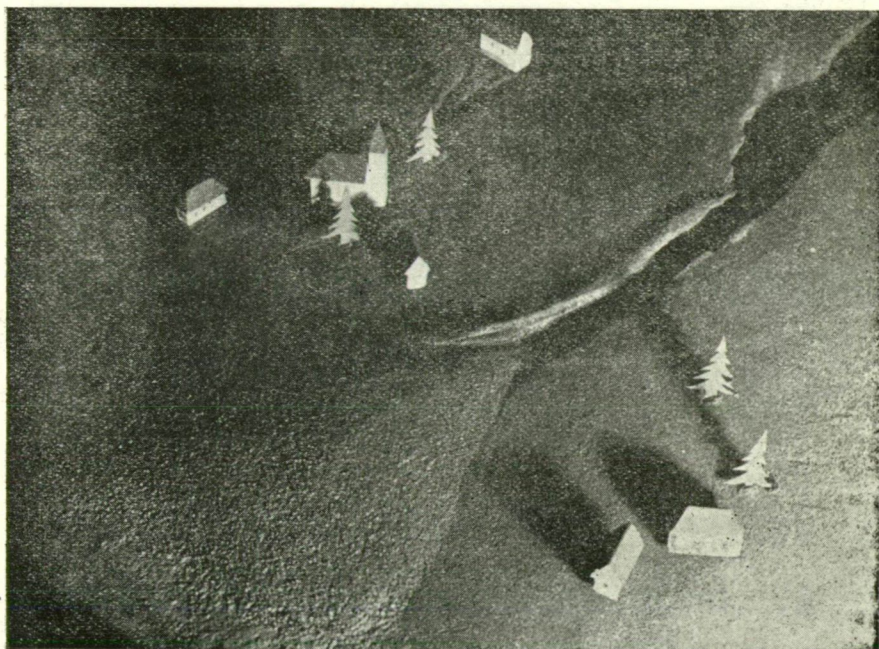
A víz eróziójától átalakított táj. Előtérben a tóba nyomuló delta.



A víz munkája a lejtőkön. Vízmósások, éles gerincek.

menyiség. Hol van hazánkban a legtöbb kihasználható vízierő? A hegyvidéken találjuk a legmélyebb völgyeket is. Az alföldön már csak medrük van a folyóknak.

Miért rakta le a kis patakocska a hegy lábánál a törmeléket? Megszűnt az esése, vize is megfogyatkozott (egy része beszivárgott a homokba), ezért megcsökkent az ereje és nem tudta a



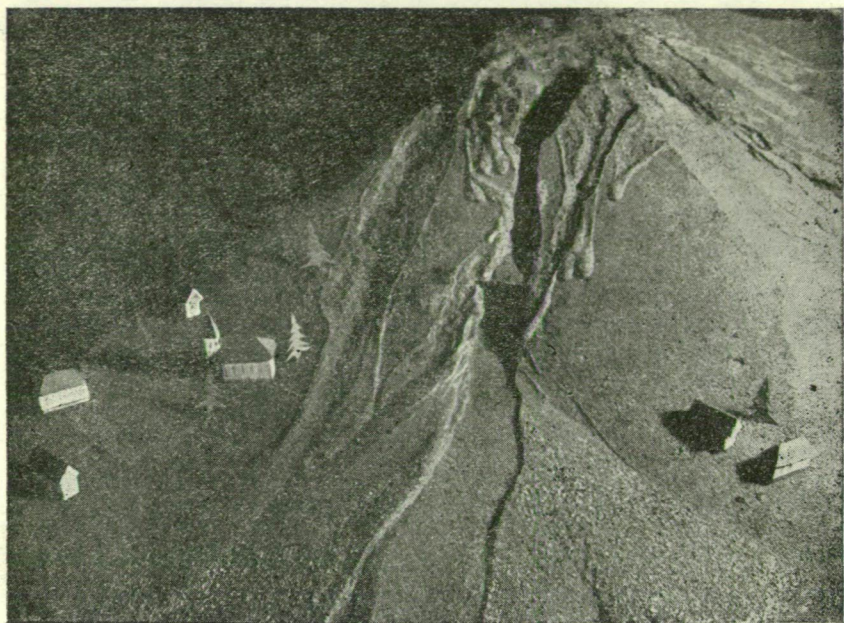
A meredek lejtő mélyen bevágódik, a víz gyönyörű törmelékkúpot épít a hegy lábánál.

homokot tovább szállítani. Azt is megfigyelhetjük, hogy a nagyobb homokszemeceket hamarabb lerakja a víz.

A homokdomb oldalába beágyazott palalemeznél kis *zuhatag* képződött. Hogyan keletkezik zuhatag a természetben? Ahol a folyóvíz keményebb kőzetekről lágyabb kőzetekre lép, ott az utóbbit jobban kivájja s a víztömeg ide zuhatag alakjában esik le.

Figyeljétek meg, mi történt a palalemez alatt? A víz a kemény lemez alatt kimosta a homokot, a lemez széle előre áll, alatta üreg képződött. Ha pala helyett vékonyabb iszaptáblácskát alkalmazunk, akkor annak kiálló pereme letöredezik, ezáltal a kis *zuhatag hátrál*, vagy elpusztul. Hol láttunk ehhez hasonló példát? (A Niagara-zuhatag hátrálása.)

Ha a palalemez oldalsó széléhez közel jár a vízfolyás, akkor az egy kis kanyarulattal elhagyja ezt az akadályt: *a víz a keményebb kőzeteket kikerüli.*



Mély meredek árok és zuhatag. A zuhatag kemény lépcsője alatt a homokot mélyen kímosta a víz. Lennebb látszik a törmelékkúp bevágódása. A kisebb lejtőn a patakocska nem vágódott be annyira, de vize szétterült.

A homokdomb oldalára nem permetezzünk vizet, a bevágódott patakokcskák tehát »csapadéktalan« területen haladtak át. Milyen következményét látjuk ennek? A bevágott árkok szélei teljesen élesek, a falak meredek, az árkok mélyek, nem rombolta le a partokat felülről záporozó eső és oldalról betörő csapadékvíz. Így keletkeztek a Coloradó mély *kanyónjai*.

Permetezzünk vizet a domb egyik oldalára. Azt tapasztaljuk, hogy a vízmosások partja beszakadozik, a bevágódások enyhén elsímulnak. *Csapadékdús tájakon nem keletkeznek kanyónszerű mély völgyek.*

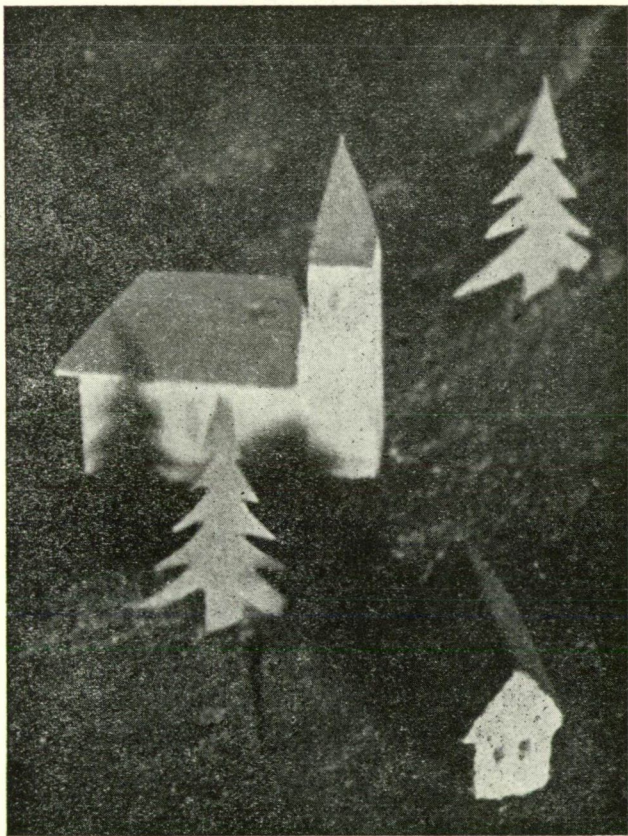
Mit figyelhetünk meg ott, ahol a lejtési viszonyok határozatlanok? A vízlefolyás itt éppen ilyen határozatlan. A víz szétterül, elágazik, ismét összefolyik, ha pedig erősebb lejtőre ér, újra bevágódik.

A lefolyó víz összegyűlt az előre elkészített tömedencében. Ennek partján a víz a szállított homokból *deltát* épített.

Mélyítsük a homok felszínét az egyik törmelékkúp alatt. (Ezáltal az erózióbázis alábbkerült.) Öntsetek újra vizet az errevezető vízmosásba. Megfigyelhetjük, hogy a *törmelékkúp bevágódik*, rajta új folyóágy keletkezik. (A folyó nagyobb esést kapott, megifjodott.)

Ha egy-egy árokba hosszabb ideig vizet eresztünk, az valósággal befűrészeli a hegyoldalt. Ez a hátráló bevágás (hátráló erózió), amely által *a folyók bő csapadéku vidéken a hegyvonulatokat átvágják.* (Alduna.)

Kanyarodó árokban megfigyelhetjük azt, hogy a folyó a külső oldalon *a partot alámossa*, ott a homokpart beszakadozik.



A valóságos méretek érzékeltetése végett kis fákat és házikókat helyezünk a hegyoldalakra.

5. A folyó pusztító munkáját összefoglalva eróziónak nevezzük. A természetben ez a folyamat szünet nélkül tart, a Naptól felemelt víztömegek a hegyeket állandóan koptatják, törmelékükkel pedig a mélyedéseket töltögetik. A víz munkájának az eredménye tehát a felszíni különbségek lassú, de állandó ki-egyenlítődése.

6. A nagy magasságokról lerohanó víztömegek nagy energiát képviselnek, s ha nem is teljesen, de már régi idők óta ki-

használják ezt az emberek. A hegyvidéken száz és száz fűrésztelep, malom és mindenféle villamos erőtelepek hajtóereje a víz. Ennek különösen olyan országokban van nagy jelentősége, ahol a mai ipari élet legfontosabb erőforrása, a szén hiányzik. Sajnos, vízierőink nagyrésze ma idegen kézen van.

Mezőgazdaságilag is értékes munkát végeznek a folyók: termékeny iszapot és öntözővizet szállítanak a medencékbe. Nagyobb folyók a közlekedésnek legolcsóbb útvonalai és a zárt területeket (Magyar-medence) megnyitják a tenger felé.

7. A homokdombon végzett kísérletek után képeken és térképen szemléltetjük a folyók munkáját. Kiegészítjük még ezt a folyótéraszok rajzával s természetes, ha az iskola székhelyén a víz munkáját a valóságban is megtekinthetjük, mindenekelőtt ezt a szemléletet kell egy kirándulás keretében feldolgozni.

Kendoff Károly.

Természetrajz

A tavi kagyló

Tanítás a polgári iskola II. osztályában.

Szemléltető eszközök: Élő állatok, boncolt példány, sarokpánttal összetartott két üres héj, üres kagylóhéjak, a lárvá képe, táblai rajzok s a kísérletekhez szükséges anyagok (sósav, fűrészpor).

I. Előkészítés.

a.) **Számonkérés** (Az éhető csiga.) Gyere ki a terráriumhoz és beszélj a benne élő állatok életéről! Miért rendeztük be így a lakásukat? (Azért tettünk az egyik felébe mohát, mert a nyirkos helyet szereti, — a másik felébe pedig mésztörmelékét, mert a házépítéshez mészre van szüksége.) Mivel tápláljuk őket? (Káposztalevél, burgonya, sárgarépa.) Mely leveleket kerüli? (Beszámol a szöszös levélgyűrűbe helyezett csigával végzett kísérletről.) (A házikó üvegfalán mászó csigán jól látható a hasláb hullámzó mozgása. Lassan halad: percenkint alig tesz meg 4—5 cm-nyi utat. A hasláb nyálkát választ ki, mely fölött elsziklik. A megszáradt csillogó nyálka jelzi a csiga útját.) Miért halad ilyen lassan? (Táplálékát lépten-nyomon megtalálja, védelmet pedig a csigaház nyújt.) Mi ellen védi a ház? (Megfagyás, kiszáradás és ellenség ellen. Nagy hidegben és szárazságban még mészlappal is elzárja a nyílást. A mészlappal likacsos, s így a légcserét nem gátolja.)

Rajzold fel a táblára a mászó csigát! (A táplálék felkutatásában a két szem és a tapogatók segítik.)

Rajzold fel a szájszervét! — Téli álmom. — Szaporodás. —
 b.) *Előzetes megfigyelések.* A csigára mondják azt, hogy
 ő a földkerekség legerősebb állata. És ugyancsak róla vesszük
 a példát, mikor a lassú mozgású emberre azt mondjuk, hogy
 csigalassúságú.

Gyertek ki az asztalhoz és vegyétek szemügyre ezt az akvá-
 riumot! (Kagylók vannak a fenéken, — egyik-másik félig az
 iszapba furakodva. Alig lehet a nagyobb kavicsoktól megkülön-
 böztetni = *rejtőszín.*)

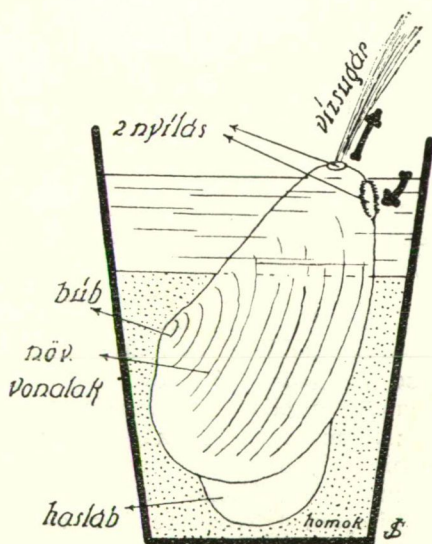
*Szemléltetem a boncolt példányon a két héj közé zárt álla-
 tot.* Ez az állat is magával hordja a házat s mozgása még lassúbb,
 mint a csigáé. Vajjon miért nem őreá mondják, hogy a legerősebb
 és a leglassúbb mozgású állat? (Mert nem ismerik az életét.)

c.) *Célkitűzés.* A mai órán foglalkozunk vele, mert sok-
 sok érdekes dolgot leshetünk el az életéből.

II. Tárgyalás.

a.) *Élmény.* Melyikőtök látott már kagylót a szabad termé-
 szetben? Hol? Mit figyeltél meg rajta? (Kinyílt héjú, elhalt
 kagylók a Tisza partján.) Érdekes dolgot figyelhettetek meg
 akkor is, amikor a botanikus-kert medencéjének sekély, isza-
 pos fenekű padkájára raktuk őket. (A két héj között kidugta a
 testét és addig helyezkedett, míg befurakodott az iszapba, de
 csak annyira, hogy a hegyesebb végén lévő két nyílását ne lepje
 el az iszap. — Az egyik nyíláson beáramlott, a másikon pedig
 nagy erővel kilövelt a víz. — Láttam azt is, amint lassan má-
 szott és barázdát szántott az iszapban.) — Tud-e úszni? (Nem.)

Allandóan a fenéken tartózkodik, ahol félig az iszapba te-
 metkezve tölti egyhangú életét. Mint ahogy ebben a pohárban
 is látjátok: (1. ábra.)



1. ábra.

Lessük csak meg mit csinál? (Kb. 2 percenkint 20—30 cm-nyire kilöveli a vizet.) Hogyan történhet ez a kilövés? (A héjakat hirtelen összébbhúzza.)

b.) A test felépítése. Ezt tökéletesen csak úgy érthetjük meg, ha megismerkedünk előbb az állat testével.

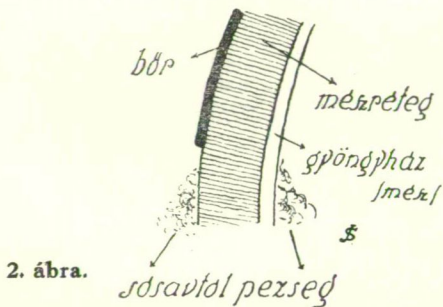
Szemléltetem a boncolt példányt. Ez itt maga a nyálkás, *puhatestű* állat. Tapogassátok meg! (Semmiféle kemény, csontos részt nem találunk benne = *gerinctelen állat*.) Mi védi a nyálkás testet? (A *két kagylóhéj*.) Mi ellen nyújt védelmet? (Ellenségei ellen. — A kiszáradástól nem kell tartania, mert hiszen vízben él.) El tudja hagyni a házát? (Mutatom az összenövés helyét.)

Kiosztom az üres héjakat. Vizsgáljuk meg alaposan a héját! (Sonkaalakú külseje zöldes-barna, iszaphoz hasonló, — belseje csillogó.) Ez a kiemelkedő rész a kagylóhéj legöregebb része = *búb*.

Vegyük csak jól szemügyre a héj felületét! (*Növekedési vonalak*, mint a csigánál.) Évente 4—5 vonallal növekszik. — Hány évig élt az a kagyló, melynek héja a kezdedben van?

Rajzoljuk fel a héjra a növekedési vonalakat!

Kaparijátok meg a kagyló iszap színű héját! Bőr. (Alatta fehér.) Sósavat cseppentek a bőrre, a lekapart részre és a belső csillogó felületre. (A bőr kivételével *mészből* áll a héj.) (2. ábra.)



2. ábra.

Vizsgáljuk meg a héj belsejét, — a csillogáson kívül egyebet is megfigyelhetek! (Két mélyedést. Itt tapadtak meg a puhatestű állat izmai.)

Szemléltetem a sarokpánttal összetartott üres héjakat és csukom nyitom. (A két héj is össze van növe egymással, mégpedig mozgathatóan.) Vedd csak a kezdedbe és csukd össze, majd pedig ereszd el! (Magától szétnyílik.) A búb közelében lévő u. n. rugalmas *sarokpánt* nyitja szét.

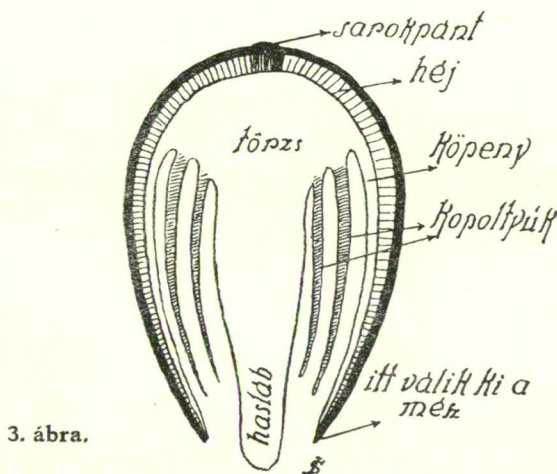
Nyisd csak szét ennek az élő kagylónak a héját! (Nem bírom.) Ha pedig nincs benne az állat, magától szétnyílik! (A tanulók nem győznek csodálkozni, hogy micsoda erőt tud ez a puhatestű állat kifejteni.) Mivel fejtí ki ezt a nagy összehúzó

erőt? (A 2—2 záróizmokkal.) S ha a záróizmokat elvágónók? (Magától szétnyílik.)

Említettétek, hogy láttatok a Tiszaparton elpusztult állatokat. Miért pusztultak el? (Gyorsan apadt a víz és künn rekedtek.) Miért nem tudnak a szárazföldön megélni, hiszen a bezárt héjakkal tudnak a kiszáradás ellen védekezni? (Bizonyára kopoltyújuk van és a vízben találják meg élelmüket is.)

Szemléltetem a felboncolt állatot. Mindenki megszemléli az elvágott *záróizmokat*, a héjhoz simuló vékony *köpenyt*, melynek széle a héjhoz van növe-szemeszet választja ki, akárcsak a csigánál. A köpenyen belül van a 2—2 *lemezkes kopoltyú*. Miért lemezkes? (Hogy nagy legyen a felülete, mert a vízben kevés az elnyelt levegő.) A kopoltyúlemezekben belül van a *törzse*, melynek alsó, baltaformájú részét a héjak között ki tudja dugni s melynek segítségével végigszánt a fenéken. Ez a lába = *has-lába* (Egylábú mint a csiga.)

Rajzoljuk fel az állat keresztmetszetét! (3. ábra.)



A kagyló testét könyvhöz hasonlíthatjuk:

a két kemény tábla megfelel? (A két kagylóhéjnak),
az első és utolsó lap? (A két köpenynek),
majd két-két lap? (A lemezkes kopoltyúknak),
s a könyv többi része? (A törzsnek és a haslábnak).

c.) *Élete.* Bárhogy keressük is az állat fejét, nem találjuk meg, mert nincs is neki. Miért csodálkoztok ezen olyan nagyon, hiszen még az emberek között is sokan járnak »fejetlenül«. Kire mondják azt, hogy fejetlen? (Aki nem gondolkodik.) A kagylónak — bizony — fejre nincs szüksége, mert az élelem megszerzése ugyancsak nem okoz gondot neki. — Élelmét a víz minden cseppjében megtalálja, mert élelme nem más, mint azok a szabadszemmel láthatatlan moszatok, korhadékok

és parányi állatkák, miktől csak úgy hemzseg a víz. (Most már értjük, miért tesz meg évente alig pár méternyi utat — mondják a tanulók.)

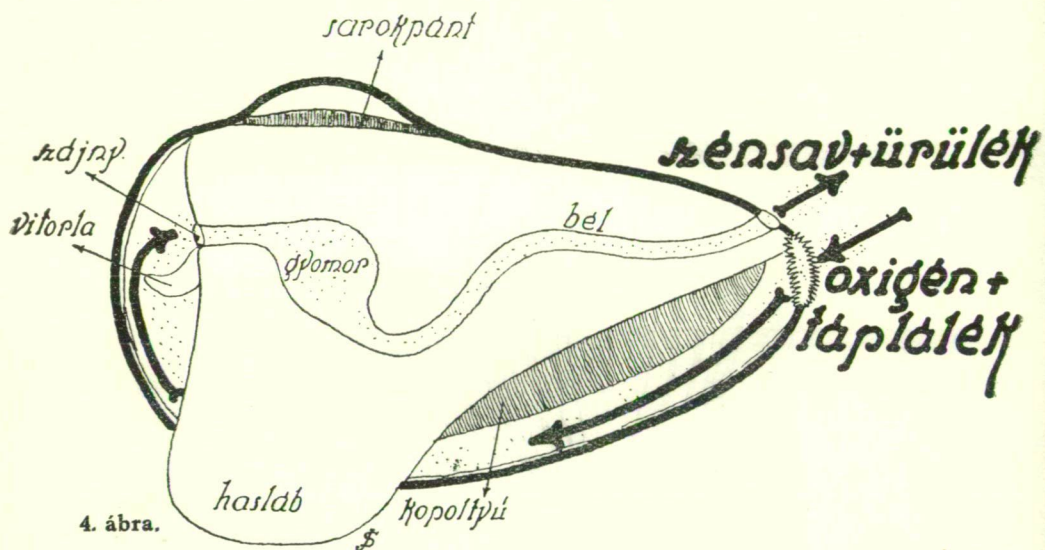
Hogyan jut be testébe a táplálék?

Szemléltetés: A héj kihegyesedő végén, mely az iszaphól állandóan kiemelkedik, mit láttok? (Két rést. Az egyik hosszú-
kás és recésszélű, a másik kisebb és épszélű.)

Kísérlet. Gyertek ki az asztalhoz! Fűrészport szórok a pohárba állított kagyló vizére. (A fűrészpor jelzi a víz áramlását: a recésszélű résen befelé áramlik a víz, a kisebb nyíláson pedig kilövel.)

De mi tartja a vizet áramlásban?

Az állat szélesebb végén, a szájnyílás előtt, látjátok ezt a húsdarabot! Ez az u. n. *vitörla*, mely állandó mozgásával beszívja a vizet s a vízzel együtt a táplálékot is. (4. ábra.)



A víz elvonul a kopoltyúk mellett — (A kopoltyúk kiválasztják a vízben elnyelt levegőből az oxigént és helyébe szén-savat adnak le) — a tápanyag tovább áramlik és behatol a szájba, majd a bélcsatornába, ahol megemésztődik. — Mi távozik el tehát a kisebb résen át? (A szénsavas víz és az ürülék.)

d.) Fejlődése. Petékkel szaporodik. Petéit magával hordja, mégpedig a kopoltyúlemezek közt. Rak-e vajjon sok petét? Kevés petével is biztosítja utódait, mert védve vannak, — nem úgy mint pl. a pontynál.) Ha már a testében hordja, miért éppen a kopoltyúlemezek közt? (Állandóan friss, oxigéndús vizet kapnak.) A petékből előbb kapaszkodókkal felszerelt lárvák fejlődnek (*képszemléltetés*), melyek egyideig szín-

tén a héjon belül tartózkodnak. Később leválnak az anya testéről s a vízben ide-oda uszkálva, rákapaszkodnak a halak testére s ott élőködve *készre* fejlődnek. Ekkor a parányi kis kagylók a fenékre súlyednek s az iszapba temetkezve élnek egyhangú életüket. — S hogyan fejlődik a csiga? (Készre.)

III. Összefoglalás a részegységek alapján.

*

A tavi kagylónak, mint típusnak az ismertetése után a következő tanítási órán szóljunk egynéhány szót az osztrigáról, a tengeri gyöngykagylóról és a fúrókagylóról is, annál is inkább, mert a földrajzi tanulmányok során gyakran szóba kerülnek. Az *osztriga*.

Szemléltető eszközök: Üres héjak, az állat képe, kép az osztrigahalászatról, térkép.

A tanulók beszámolnak eddigi ismereteikről. (Az Adriai-tengerből a parti lakosok, főleg az olaszok sokat kifognak. Az állatot citrommal lecsepegtetve elevenen eszik meg.)

Szemléltetem az osztrigahalászatot ábrázoló képet. (20–30 m mélységben a fenék szikláihoz vannak ezárel hozzánöve.) Csak a sósvízű tengert szeretik. Európa minden tengerében élnek, kivéve a Keleti-tengert. (Kevés a sötartalma, mert kiskokú a párolás és sok édesvízű folyó ömlik belé.)

A héjak szemléltetése. (A két héjrész aránytalan.) Helyét nem hagyhatja el, mert a vastagabb héjjal a sziklához van növe.

Sziklásfenekű osztrigatavakban mesterségesen is tenyészti. Roppant szapora: 1 millió petét rak évente! Azért ilyen sokat, mert a lárváknak rengeteg az ellensége.

Fogyasztása. Az élő állat záróizmait élvágják, — a kiterült héjak közt fekvő diónagyságú állatot citrommal lecsepegtetik, majd egészben lenyelik. — Szinte látom a szemeteiből, de megkivántatók! (Általános szörnyűködés.) Mi a kedvenc éledelede? Én is amondó vagyok: inkább szavazok a csirképaprikásra, meg a csülkös bablévesre.

Megörölt héját fogpornak használják.

A tengeri gyöngykagyló.

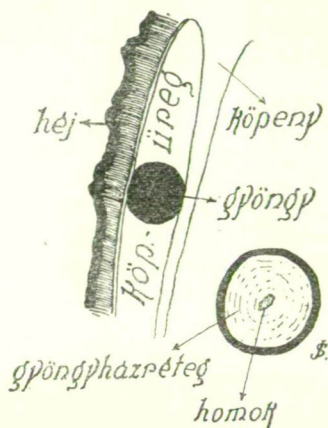
Szemléltető eszközök: Az állat képe. Gyöngyhalászok a tenger fenekén. Kagylógyöngy-utáizat (Tekla), térkép.

Azsia déli partvidéken (Indiai-óceán) a sekélyvízű (10–15 m) tenger fenekén csapatosan élnek. A nehezékekkel felszerelt búvárok leereszkednek a tenger fenekére. — Mennyi ideig bírod ki a víz alatt? Hogy te 3 percig is kibírod! — Aki ennyi ideig kibírja, az aztán már órákig is kibírhatja a víz alatt. Bizonybizony, nagyon jó tüdejű ember az, aki 1 percig kibírja. Ezeknek a búvároknak a nagy gyakorlat folytán annyira megerősödött a tüdejük, hogy közel 2 percig is kibírják a víz alatt. — Nagyhirtelen összekotorásznak ezalatt egynéhány gyöngykagylót,

majd jeladásra felhúzzák őket. — A halomba hányt kagylók hamarosan elpusztulnak, elrothadnak s a gyöngy kihullik belőlük.

Hogyan képződik a gyöngy?

Bizonyára szállt már por a szemetekbe. (A por izgatására könnyezett a szemem.) A tengerfenék iszapjából a héj és köpeny közé (köpenyüreg) bejutó éles homokszem izgatja a köpenyt s az izgatás hatására nyálkát választ ki, mely a homokszemet körülveszi és megkeményedik. Idővel mindnagyobbra növekszik a gyöngy, úgyhogy elérheti a borsószem nagyságot is. (5. ábra.)



5. ábra.

Ha egy gyöngyszemet kettévágunk, mit találunk a közepén? (Homokszemet.) Sajnos, nem tudom bemutatni, mert értéke a drágakövekével vetekszik. Különben nagyon hasonlít ehhez a gyöngyhöz. Ennek azonban semmi köze az igazi gyöngyhöz. Kettétöröm: a belseje száraz tészta, a külseje pedig be van vonva a halpikkelyekből kivont csillogó anyaggal.

A fúrókagyló.

Szemléltető eszközök: Sziklába, hajófenékbe fúródott kagylók képe.

Testük megnyúlt. A héj éles szélével lyukat fúrnak a tengerparti cölöpökbe, hajók fenékébe, sőt még a sziklákba is és ebben a mélyedésben éldegélnek. Különösen régebben, amikor a hajók fenékét még nem borították be fémlemezekkel, okoztak mérhetetlen károkat. (A Zuider-tó keletkezésével kapcsolatosan említse meg a földrajztanár azt, hogy a vihardagály pusztító munkáját a fúrókagylók által összefurkált, meggyöngült cölöpök is elősegítették.)

Jeges Sándor.

Természettan

Az inga

Tanítás a polgári iskola III. osztályában.

Eszközök: fali ingaóra, vagy tanszergyári ingaóráváz, egyenlő és különböző hosszúságú ingák, fa-, ólomdarab, zsebóra.

1. Az előző óra anyagának (csavar és ék) kikérdezése. Az egyszerű gépek rövid áttekintése.

2. A probléma fölvetése.

Melyik gépezet szolgál időmérésre? Milyen órák vannak? Melyek az ingaóra fő részei? (Óralap, mutatók, kerékszerkezet, inga, súly.) Mi történik, ha az ingaóra ingáját megfogjuk? Mikor áll meg magától az óra? Hogyan hozzák ismét mozgásba?

Részletcél: Vizsgáljuk meg, mi szerepe van az ingaóra járásában a súlynak és az ingának?

1. *kísérlet.* Leakasztjuk a súlyt és mozgásba hozzuk az ingát. Mit figyelhetünk meg? Az inga jobbról-balra való lengése mindig kisebb lett, végül megállott. Képes az inga maga mozgásban tartani az óraszerkezetet?

2. *kísérlet.* A súlyt helyére tesszük és leakasztjuk az ingát. Mi figyelhető meg az óraszerkezet zörgésén és a mutatók járásán? Szabálytalanul jár, hol gyorsabban, hol lassabban. Zsebórával (vagy stopperórával) összehasonlítva látni, hogy siet.

Mire való tehát a súly? Mozdásban tartja a szerkezetet. Mire való az inga? Szabályozza a szerkezet járását.

Részletcél: Hogyan képes az inga az óra járását szabályozni? A lánc, vagy a zsineg, amelyen a súly függ, egy hengerkerékre csavarodik. Az inga egy kis emelőt mozgat, amelynek két ágacs-kája az inga lengése szerint hol jobbról, hol balról megakasztja a kereket forgásában.

Ha ez az akadály nem volna, milyen mozgással esne le a súly? Hogyan forogna a kerék és a vele kerekek segítségével összekapcsolt mutatók? A horgonynak szoruló kerékfog nyomja a horgonyt és vele együtt az ingát is kissé meglöki, ezért nem áll meg az inga, amíg a súly le nem járt.

Ha az ingaóra siet, vagy késik, hogyan javítanak rajta?

Toljuk feljebb óránkon az ingalencsét, figyeljük meg az óra járását. Mit tapasztalunk?

Részletcél: Mit kell tennünk, ha az inga mozgásának törvényszerűségeit meg akarjuk ismerni? Különböző ingákkal kísérletezni.

Milyen egyensúlyi helyzetben van az inga? Honnan ered az »inga« elnevezés? Milyen testek végezhetnek ingamozgást? A biztos egyensúlyi helyzetben mozgathatólag fölérősített testek.

Mondjatok példákat! Függlámpa, függőhinta, nyújtó tornászó gyerek, stb.

Hogyan készíthetünk legegyszerűbben és gyorsan ingákat? Zsineg és valami rákötött súly segítségével. Miben különbözhetnek egymástól az ilyen ingák? A felkötött súly anyagában, súlyában, alakjában, a zsineg hosszában.

3. *kísérlet.* Egyenlő hosszú cérnaszálakra felkötünk egy fa és egy vasdarabot. Lehet a kettő egyúttal különböző súlyú is.

Mérd meg a két inga hosszát N.! (Az inga hosszának fogalma.) Hogyan kell egyszerre mozgásnak indítani a két ingát? Egymáshoz közel erősítjük fel azokat, egy siklap (osztálykönyv, deszkadarab) segítségével nyugalmi helyzetükből kitérítjük a lapot elrántjuk. (Ajánlatos, hogy a két inga által meghatározott sík az osztályra merőlegesen essék.) Számoljuk a lengésüket! (Kézmozdulattal kísérjük az inga lengését.) Mit figyelhetünk meg? A két inga együtt leng, egyenlően mozognak. Hosszabb ideig tartó megfigyelésnél megállapítjuk, hogy a súlyosabb tovább végzi lengéseit. Mi lehet ennek az oka? A súlyosabbnak nagyobb a tehetetlensége.

Há az ingát kitéríttem nyugalmi helyzetéből és lökés nélkül elengedem, mi hozza mozgásba? (Kisegítő kérdés: ha nem volna cérnára kötve, merrefelé, hogyan mozogna? Mi ennek az okozója?) Miért nem áll meg az inga a nyugalmi helyzetben? Mit nevezhetünk egy lengésnek? Hány részre oszlik egy lengés? A súlyedés alatt milyen természetű mozgásnak kell lennie? Gyorsulónak. Miért? Az emelkedés alatt milyen lehet a mozgás?

Ezt a magyarázatot általában rajzzal szoktuk kísélni. Kedves Miklós polg. isk. tanár, a Tanárképző titkára, szerkesztett egy igen ügyes ingát, amely szemléltetővé teszi az inga gyorsulót, illetve lassuló mozgását. A készüléket három éven át a gyakorló iskolában kísérletként felhasználtuk, vajjon minden szüggészció nélkül a tanulók megfigyelése megfelel-e a célnak. Az eszköz kitűnően bevált. Leírását és rajzát, az eszköz szabadalmaztatása miatt egyelőre nem áll módunkban közölni. Az eljárás befejezte után ismertetni fogjuk.

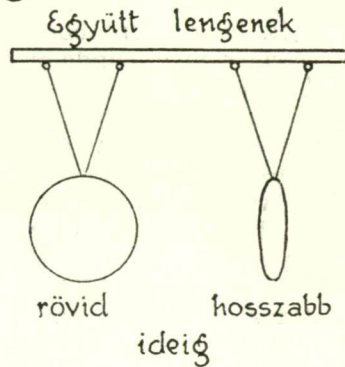
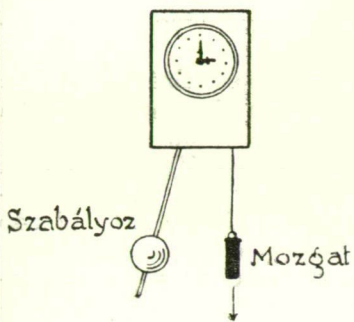
Következtetés: súlyosabb és könnyebb ingáknak, ha egyenlő hosszúak, lengési idejük egyenlő.

Függ-e a lengési idő (egy lengés ideje) az inga alakjától?

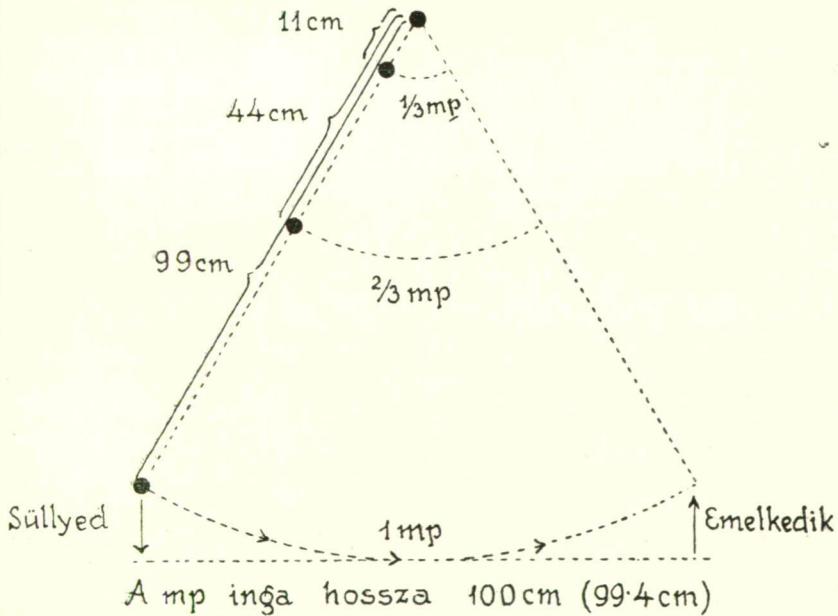
4. *kísérlet.* Egyenlő hosszú V alakú drótra két papírból vágott körlapot erősítünk. Az egyiket a körlep síkja párhuzamos a drótok síkjával, a másikon merőlegesek egymásra. A kettőt egyszerre indítjuk és pár lengés után megállítjuk. Megfigyelés: a kettő együtt leng.

A két ingát hosszabb ideig hagyjuk mozogni. Megfigyelés: amelyik élével szeli a levegőt, tovább leng. Miért készítik az ingaórák ingájának súlyát lencse alakúra? Hogyan áll az a mozgási síkra? Miért? Mi akadályozza az ingát mozgásában?

Az inga.



Ingák hossza	Lengések száma 1/2 perc alatt	Egy lengés ideje
11 cm	90	1/3 mp
$4 \times 11 = 44$ "	45	2/3 "
$9 \times 11 = 99$ "	30	1 "



Ekkor a tanulók már kifejezést adnak sejtésüknek, hogy az inga lengésideje az inga hosszától függ, még pedig a hosszabb inga lengésideje több, mint a rövidebbé.

5. kísérlet. Egymás mellé függesztett különböző hosszúságú ingákat egyszerre indítunk.

Melyik leng gyorsabban? Melyiknek legrövidebb a lengésideje? Mérjük meg mindegyik lengésidejét!

6. kísérlet. Meglengtetjük a 11 cm-es ingát. Számoljátok a lengését! Kiderül, hogy ilyen gyorsan számolni nehéz. Hogyan lehet ezen segíteni? Két lengést számoljunk egynek.

30 mp-ig engedjük lengeni az ingát, az osztály számol. Mi stopperórával indítunk és állítunk. Mennyit lengett az inga három mp alatt? Egy lengéshez tehát mennyi idő kellett? ($2 \times 45 = 90$ lengés, egy lengés ideje $30:90 = 1/3$ mp.)

Vajjon milyen hosszúnak kell lennie annak az ingának, amelyik kétszer lassabban leng? (Vagyis egy lengése $2/3$ -ad mp-ig tart?)

Még soha nem volt gyakorlatomban más eset, mint hogy kétszer hosszabb ingára gyanakodtak a tanulók. Éppen ezért előkészíték egy 22 cm hosszú ingát s a kísérletet ezzel megismételtük.

A kísérlet nem várt eredménye a tanulókat zavarba hozza és a legkülönbözőbb propozíciók merülnek fel. Időkímélés céljából ezeket már nem vehetjük vizsgálat alá, hanem második ingánkat, amelynek hossza 44 cm, állítjuk be az előbbihez hasonlóan a vizsgálat körébe. Megállapítás: 30 mp alatt 45-öt leng, vagyis egy lengés ideje $2/3$ -ad mp, az előbbinek kétszerese.

Milyen hosszú lehet az az inga, amelyik az elsőnél háromszor lassabban leng?

Már első osztályban, a négyzetek területénél megmagyarázom a tanulóknak a négyzetszámok értelmét (mekkora az 1, 2, 3, 4, stb. cm hosszú oldalú négyzetek területe?) Ezt az értelmezést felidézem a szabadonereszt testek mozgásának vizsgálatánál is. Így könnyen felismerik az összefüggést: kétszer hosszabb a lengésideje a négyszer hosszabb ingának, s háromszor hosszabb lesz a lengésidő, ha az inga 9-szer hosszabb.

A kísérletet előbbi módon ismételtük a 99 cm-es ingával. Itt már számolhatunk minden egyes lengést külön. Eredmény: 30 mp alatt leng 30-at (a kicsiny eltérés a megfigyelhetőség határán kívül van!) vagyis egy lengése 1 mp-ig tart.

Milyen hosszúságú inga leng egy mp alatt egyet? Az ilyen ingát másodperc ingának nevezzük. Ennek pontos értéke 994 mm. Mennyivel kevesebb egy m-nél? Kerekszámban vegyük a mp-es inga hosszát egy m-nek. Milyen hosszúnak kell lennie az ingának, ha azt akarjuk, hogy egy lengését két mp alatt végezze, vagyis kétszer hosszabb idő alatt? Milyen hosszú az az inga, amelyik egy lengést 3 mp alatt végez? Amelyik 4 mp alatt leng egyet?

Összefoglalás.

Az ingaóránál hajtóerő a súlyedő súly.

Az óra járását az inga szabályozza.

Az inga biztos egyensúlyi helyzetben mozgathatólag megerősített test.

Az inga két szélső helyzete közötti egy mozgását nevezzük egy lengésnek.

Egy lengés ideje a lengésidő.

Ugyanazon inga lengésideje mindig ugyanannyi.

Egyenlő hosszú ingák lengésideje azonos.

Az inga lengésideje független az inga anyagától, súlyától és alakjától.

Az inga lengésideje az inga hosszától függ. Rövidebb inga gyorsabban, hosszabb inga lassabban leng.

Kétszer lassabban leng a négyszer hosszabb, háromszor lassabban a kilencszer hosszabb, stb. inga.

A másodperc-inga hossza kerekén 1 m, pontosabban 994 mm.

Kérdések és feladatok.

Miért siet télen a nyáron jól járó ingaóra?

Ha az ingaóra siet, vagy késik, hogyan kell szabályozni?

Miért készítik az ingaóra inganyelét legtöbbször lakkozott fából?

Aki még nem látta járásközben egy zsebóra belsejét, kérje meg édesapját, hogy mutassa meg.

A zsebóra melyik alkatrésze végez lengő mozgást? A billegő kerék.

Mi hozza és tartja a billegőkereket lengőmozgásban? A hajszálrugó.

Mi feszíti súly helyett mozgásra a zsebóra kerekeit? A nagy rugó.

Figyelmesen vizsgáljátok meg városunk órásainak kirakatait, milyen órákat láttok?

A táblarajzot mellékelte ábránk mutatja. Ez természetesen nem olyan precíz kivitelű, mint ahogy a rajzoló a klisé alá dolgozta ki. Mindenki a maga eszközmentes rajzkészsége szerint vázolja táblára, illetve füzetbe.

Matzkó Gyula.

Nagy László: Didaktika gyermekfejlődéstani alapon. (Budapest, 1921. Kiadja a Magyar Gyermektudományi Társaság, 113 o.)

A gyermektanulmányozás nagy apostolának e jeles didaktikai műve több mint tíz évvel ezelőtt jelent meg. Sárgult, háborús papíryanagán felsemésztett gondolatok azonban ma is eleven erővel hatnak. Az egyetlen magyar munka, mely a középfokú iskolák alsó négy osztályának módszertani problémáit rendszeresen tárgyalja. Maga a mű ugyan a nyolc osztályos népiskolák felsőbb tagozatának íródott, de aki ismeri a Nagy László által publikált iskolaszervezet lényegét, kétségkívül megállapíthatja, hogy a 11—14 éves gyermekek nevelésére készült didaktikai irányítások tulajdonképpen a mai középfokú iskolák alsó négy osztályára vonatkoznak.

Egyebekben a kiváló mű a dr. Domokos Lászlóné által alapított »Új Iskola« négyosztályos polgári leányiskolájának készült. Arról volt szó, hogy e modern új nevelőintézet elinduló pedagógiai és didaktikai munkájában tudományosan rendszerbe foglalt és átgondolt lélektani alapelvek által nyerjen egységes irányítást. Nagy szükség volt erre, hisz a külföldi u.n. reformiskoláknál éppen az volt a baj, hogy módszeres eljárásaikban sokszor nélkülözték a tudományosan igazolt mélyebb lélektani alapot. Talán éppen ezért volt a külföldi reformiskoláknak annyi különböző változata.

Az »Új iskola« munkájának lendületes elindítása terminushoz kötötte a didaktika megjelenését. Innen van az, hogy e kiváló műnek először a II. része jelent meg s a népiskola I—IV. osztályára tervbevetett alapvető rész Nagy László halála miatt meg sem jelenhetett.

Lapunk kimondottan módszertani folyóirat lévén, ez egyetlen rendszerbe foglalt didaktikával részletesebben foglalkozunk; tesszük ezt azért is, mert a jeles művet az érdekelt pedagógiai körökben is sokan nem ismerik. Ismertetésünket két részben közöljük. Az első részben a mű felépítését jellemző irányelvekről s az u.n. alkotó munka szolgálatába állított nevelő tárgyak módszertanáról szólunk; a II. részben pedig Nagy László művén keresztül a többi tárgy módszertani kérdéseit tesszük ismertetésünk tárgyává.

I.

Nagy László didaktikáját »az egész tanulmányi rendnek gyermekfejlődéstani alapon való felépítése jellemzi«.

A hivatalos tantervek az osztályok részére szakok szerint sorolják fel a tanítás anyagát és módszerét. Viszont gyermektanulmányi szempontból az a helyes, ha minden fejlődési ciklusnak más tanterve van. Minden ciklus külön lélektani céllal külön problémát old meg, külön pedagógiai eszme szolgálatában áll és a fejlődés szakaszai szerint más-más módszerrel dolgozik.

A régi didaktika a rendszert és a tantárgyi érdeket, — a szakmát — tette a képzés alapjává, a gyermeki lélek fejlődésének érdekei fölé. Pedig az egyes nevelő tárgyak nemcsak a szaktudományt művelik, hanem hatásaikkal, helyes elvek alkalmazásával az egész individuumra hatnak és egymásba fonódva hozzák létre a gyermek személyiségének kifejlődését. A tanulmányi rendnek csak a gyermekfejlődéstani elvek alapján való felépítése a helyes, mert az ilyen felépítés közel van a gyermek lelkéhez.

A tanítás anyagát és módszerét az alábbi irányelvek determinálják. Itt Nagy László a két fejlődési ciklusnak megfelelőleg külön sorakoztatja fel érveit a 11–12 éves és külön a 13–14 éves tanulókra nézve.

a) A 11–12 éves gyermekeket testileg az izmok és csontok megerősödése jellemzi; lelkileg tapasztalatai bővülnek, a szintetikus elmei működések is akcióba lépnek. A testi és szellemi erők gyarapodása folytán már nem elégzik meg a tapasztalatok megszerzésével, hatni akar a természetre. Egyéni és társas életének szolgálatába akarja állítani a természeti tényezőket. Paszszivitása aktivitássá alakul, az objektív érdeklődést a gyakorlati érdeklődés váltja fel. Főleg a gyakorlati foglalkozások érdeklik. A cselekvés és az érvényesülés lép előtérbe. A játékon át a tanuló a »munka határmesgypéjén« áll. Lelkivilágának főmozgatója a gyakorlati gondolkodás és tevékenység.

Ebben a korban az oktatás berendezésének alapja a gyakorlati munka. A munkaoktatás eszméje ebben a két osztályban érvényesülhet leginkább. Az egész oktatás a gyermeki munka szabályozója legyen. Az iskolai tantermek munkaműhelyekké alakuljanak. Domináns tárgyak: a természettudományi és matematikai tárgyak, továbbá a művészeti foglalkozások. Az önálló elméleti oktatás arra szolgál, hogy a gyermek gyakorlati foglalkozásait tudatossá, okszerűvé tegye. A tanulók erkölcsi nevelését a szociális tevékenység megszervezése mozditja elő. Az erkölcsi normák felvétele a munkaközösségek megszervezése folytán gyakorlati úton történik. Az esztétikai érzelmek és képzetek kialakítása szintén nem önállóan, hanem a rajz, mintázás, szlőjd, orchesztikai és irodalmi oktatáson át folyik. Ebben a korban amilyen reális alapon nyugszik a gyermek társas élete, éppen olyan képzeleti még a felnőttek társas élete iránti érdeklődése. A történelem és irodalom tanítása segítik elő ezen társas erkölcsi és esztétikai irányú érdeklődést. Ezen tárgyaknál azonban a gyermekek aktivitásai, foglalkozásai inkább képzeletiek, mint reálisak. Az egész oktatást az élő beszéd, fogalmazás, rajz és mintázás szövik át és ezek érvényesülnek az egész tanításban.

Ezen fejlődési ciklus tárgyai: 1. Testnevelés. 2. Alkotó munka: természet- tan, vegytan, mértan, gazdaságtan, kézimunka, rajz, mintázás, szépírás, művészi betűvetés, munkatársulások. 3. Természettudományok — természetrajz, földrajz, természettudományi olvasmányok. 4. Számtan, 5. Történelem. 6. Magyar nyelv és irodalom — olvasás és irodalom, élő beszéd, fogalmazás, nyelvtan, helyesírás. 7. Ének. 8. Idegen nyelvek.

b) A következő fejlődési ciklusba a 13–14 éves gyermekek tartoznak. Ez a pubertász korszaka. A változás testi és szellemi életükre kihat, megerőlteti szervezetüket, értelmüket és akaratukat gyengíti, kedélyéletük izgatott. Az idegrendszer nyugtalansága a fegyelemtartást megnehezíti. Bár az érdeklődés és az értelmi működés iránya sokat nem változik, mégis a külvilággal való gyakorlati foglalkozás mellett a gyermek érdeklődése már kezd belső lelki élete felé fordulni. Sok gyermeket meglep az olvasási láz és a moziba járás szenvedélye. A konkrét irány mellett az elvont irányú gondolkodás fejlődése is megindul. A gyermek szintetikus elmeműködése is neki- lendül. A tanuló, főleg a természettudományi tárgyaknál képes már a szakszerűség felé hajlani. Szaktanítás tulajdonképpen csak ebben a két osztályban indulhat meg. Nagy változáson megy azonban át a tanuló erkölcsi élete. A nemi élet szava már csirájában van. Erkölcsi akarata és ellenállása meg-

gyengül, szuggerálható. Vágai, idegizgalmai nyugtalanítják. Vigyázni kell a környezet és a barátok befolyására. Fellépnek bizonyos atavisztikus ösztönök. A társadalmi helyzetének felfogásában is változás áll be. Vonzódik már a nagy társadalom felé. Nagy tettek, a hőieskedés, titokzatosság és miszticizmus izgatják. Vigyázni kell ebben a korban a gyermekre. Ez az erkölcsi gyermekvédelem kora, melyre egyaránt köteles iskola és társadalom. Az iskola feladata e korban, hogy a tanulót a tiszta erkölcsiség színvonalára emelni törekedjék, az iskolának kell megmutatnia a gyermeknek azt az utat, mely őt tévelygések nélkül vezeti át a társadalom felé. Fontos itt a tanuló önszemléletre való nevelése, ennek külön tárgya az emberismeret, a gyermeknek már ezen a fokon meg kell ismernie testi és lelki életének funkcióit. Fel kell ismernie azokat a gyakorlati és ideális kapcsolatokat, melyek őt a természethez és a társadalomhoz kapcsolják. E korra esik az egyéniség első kibontakozása, melynek kifejlődésére csak értékes hatásokkal működhetünk közre.

Ezen fejlődési ciklus tárgyai: 1. Testnevelés. 2. Alkotó, produktív munka — kézimunka, háztartási és gazdasági gyakorlatok, rajztanítás, mintázás. 3. Természettudományok — természettan, vegytan, technológia. 4. Az ember. Az ember testi élete. Az ember lelki élete. Gazdaságtan, háztartástan. Földrajz. A társadalom élete. Történelem. 5. Általános jellegű tárgyak. Számítan és mértan. Magyar nyelv és irodalom — iskolai olvasókönyvek, ifjúsági könyvtárak, a szellemi szórakoztatások, stilisztikai és irodalmi ismeretek, az élő beszéd, fogalmazás. 6. Ének. 7. Idegen nyelvek.

Az alkotó munkára való nevelés tárgyai.

a) *A 11–12 éves fejlődési ciklusban*, vagyis a középiskolai I–II. osztály tantervében a munka eszméje vezet. A tanításban ezen a fokon nem a fogalomalkotó és rendszerező ismeretnyújtáson van a hangsúly, hanem az ismeretek gyakorlati alkalmazásán. A munkaoktatás kétféle irányt kap, reproductív irányt, mely az elsajátított ismeretek kifejezésére és utánzására szolgál; itt arról van szó, hogy a tanuló megtanult ismereteit kézi alkotásával kifejezze. A második a produktív munka, mely a gyermeki fantázia megnyilvánulásainak eszköze. A reproductív munkákhoz főleg a természettan, vegytan és geometria, — a produktív munkákhoz a rajzolás, mintázás, kertészeti gyakorlatok, műhelymunka és a női kézimunka számítható. A gyakorlatban ez a kétféle munka egybesimulhat. A munka természete szerint van egyéni és kollektív munka. A női kézimunka, rajz és mintázás egyéni munkák; a gazdasági gyakorlatok, műhelymunka, mérések, fizikai és kémiai gyakorlatok viszont kollektív munkák. A szociális nevelés szempontjából különös gond a kollektív munkára fordítandó. Egy osztály keretén belül a csoportmunka a gyümölcsöző.

b) *A 13–14 éves fejlődési ciklusban*, vagyis a középiskolai III–IV. osztály tanulójánál a munkaoktatás más pedagógiai jelentőséget nyer. Az első fejlődési ciklusban az aktivitás volt a fő szempont. Itt már maga az előállítandó tárgy válik a tanítás céljává. A kollektív munka gyakorlásánál meg kell ismerkedniök a tanulóknak a munkafelosztás gyakorlatával is.

Az alkotó munka tárgyai a két fejlődési ciklusban.

1. *Fizika.* a) *Az I–II. osztályban.* Az anyag tudományos rendszer nélkül konkrét tárgykörökhöz, a tanulók érdeklődéséhez kapcsolódik. Ilyenek:

emelőgépek, gőzgépek, motorok, repülőgépek, vízvezetékek, kutak, testek esése, hajítás, forgás, keringés, időmérés, hangszerek, táviró, telefon, delejtű, hőmérő, a világítás stb. Elsősorban csak olyan eszközökről lehet szó, melyeket ők is elkészíthetnek, olyan kísérletekről, melyeket ők is megcsinálhatnak. Elméleti tudást csak annyit adunk, amennyi a megértéshez és a tárgyak elkészítéséhez szükséges. Alapelv a tanulók öntevékenysége, a megfigyelés, a probléma: Nagyobb munkákat — repülőgép, hídépítés, vasut, hegypályakészítés stb. — kollektív munkában kell előállítani. A munka kijelölésénél fontos a tanuló egyéni érdeklődése. *b) A III—IV. osztályban.* Ezen a fokon már nem a formális cél, a gyakorlati készség fejlesztése a főcél, hanem maga a tárgy iránt való érdeklődés felkeltése. A tanítás már rendszerező, még pedig valamely tudományos, vagy még inkább didaktikai szempontból felépített rendszer alapján. A tanítás módszerében alkalmazkodik ahhoz az elvhez, hogy a tanulók érdeklődése ebben a korban még mindig konkrét irányú. A tanításban ugyan eljuttatjuk a tanulókat a tételkig és azok világos megfogalmazásához, fontos azonban, hogy a tanuló elsősorban a törvényhez vezető utat és a törvény gyakorlati alkalmazását lássa. Igen nagy gondot kell fordítani az anyag technológiai, gazdaságtani és egyéb gyakorlati alkalmazásaira. Jegyezzük meg, hogy a gyermekre nézve minden ismeret, melynek gyakorlati alkalmazását nem látja, érdektelen és értéktelen. Ki kell emelnünk a fizikai ismeretek társadalmi vonatkozásait is: gépek átalakító hatása a társadalomra, a munka és a gép viszonya, találmányok hatása a művelődésre. Fontosak a lélektani vonatkozások kiemelései is: az emberi elme szerepe a természet meghódításában, ugyanakkor az emberi erő és hatalom korlátoltsága a természet hatalmas erőivel szemben. A tanulók érdeklődése a csoportmunkákon belül elégíthető ki. Ezek nevelő hatása megbecsülhetetlen. Célszerű a munkakiállítások rendezése.

2. *Vegyten.* *a) Az I—II. osztályban.* Az anyag megválasztása és a tárgy módszere megegyezik a természettannál feltárt szempontokkal. Az első két osztályban csak azt nyújtjuk, ami a mindennapi élethez és a gyermek tapasztalatához közel esik. Ilyenek: az égési és erjedési folyamatok, víz, levegő, mész, néhány fontosabb só ismertetése stb. Ne sokféle jelenséget érintsünk, hanem a tárgyalt anyag részletes feldolgozására törekedjünk. A gyermek érdeklődését tanításunknál itt is vegyük figyelembe. *b) A III—IV. osztályban.* Ezen a fokon, mint a fizikánál, a vegyten tanítása is az előző ciklus munkaoktatásán épül fel. De itt már a tárgy iránt, mint önálló tudomány iránt való érdeklődés felkeltése a fő cél. Valamely helyesnek megállapított didaktikai vagy tudományos irányú rendszerezés alapján logikailag is kiképzett ismeretanyag gyűjtésére törekszünk. Itt az a fontos, hogy a tanuló a törvényhez vezető utat tisztán lássa. Fontos továbbá a gyakorlati vonatkozások kiemelése. A technológiai, gazdaságtani és egészségügyi vonatkozások a vegyten tanításában is hangsúlyozandók. A kísérleti eszközök összeállításában a tanulók is résztvesznek. A vegytani ismeretek emberi, társadalmi, és lélektani vonatkozásai a tárgynál is kiemelendők. A tanulók érdeklődése itt is a csoportmunkákban nyerhet kielégülést.

3. *Mértan.* *a) Az I—II. osztályban.* Ezen a fokon a geometria tanítása elsősorban szintén a foglalkoztatás szolgálatában áll. Nem a fogalomnyújtás, de a cselekedtetés a főcél. A tanítás kiindulópontja minden esetben egy

konkrét tárgy, a tárggyal való foglalkozás eredménye az új geometriai ismeret, a további befejező cél pedig a szóbanlévő tárgynak utánzó vagy produktív előállítása. A tárgy tanításánál a következő főszempontok jönnek számításba. Cselekvő szemlélések, elemzések és összehasonlítások a geometriai fogalmak megismerésére, továbbá esztétikai és célszerűségi szempontok megállapítására. Szabadkézi rajz a szerzett ismeretek kifejezésére és a szerkesztések rajzolására. Pontos szerkesztések előírt feladatok kivitelére. Konkrét tárgyak, idomok elkészítése, felhasználva a papírhajtogatást, karton-agyagfa- és lombfűrész munkákat. További szempont az alakok feldiszipítése és kombinálása. Előjönnek a tárgy körében a méréseknek összes fajtái, még pedig valóságos mérőeszközökkel a tanteremben, udvaron, a kertben, mezőn és a háztartás körében. Becslés és korrekció. A tárgy erősen kooperál a szlőjddel és a számtannal, továbbá a többi tárggyal is, így első sorban a rajzzal, agyagmintázással, fizikával és gazdaságtannal. A tulajdonképpeni mértani oktatás csak a szétszórt ismeretek rendszerezésére való. Az anyag tanításának sorrendjét a foglalkozások nehézsége és összetettsége alapján állapítjuk meg. Nagy jelentősége van itt is a tanulók ösz munkásságának és a csoportmunkának. b) *A III—IV. osztályban.* Ebben a ciklusban a tárgy tanítása nem marad meg a gyermeki munka alárendelt eszköze gyanánt, hanem a számtan tanításához kapcsolódva, már mint önálló tárgy szerepel. Míg az előző ciklusban főleg az alakok milyenségével, most főleg az alakok mennyiségi viszonyaival foglalkozunk. A mértan tehát szorosan a számtanhoz kapcsolódik. A rendszeres tárgyalásnál mellőzzük a dedukciós eljárásokat. Ezen a fokon az absztrakt fogalomnyújtás lélektanilag még mindig indokolatlan. Igen fontos szerep jut a mérések, szerkesztések mellett az ábrázolásoknak. Az ábrázolások azonban megfigyeléseken és ne a vetítés törvényeinek elvont alkalmazásaival történjenek. A mértant sokoldalú kapcsolatai miatt egyetemes jellegű tárgynak tekinthetjük. Jó tanítás mellett a tanulók nagyon szeretik. A mértan a rajz és számtantanítással való kapcsolata mellett a szlőjddben, a természetben, a vegytan tanításánál is alig mellőzhető. Szerepel a tanulók gazdasági munkájában is. Széleskörű alkalmazása dacára is a mértan anyaga bizonyos megadott keretekben mozogjon, bár a tananyag megválasztásánál elméleti rendszerezések kevésbé jöhetnek számításba. A tárgyalandó anyag csoportjai. Az idomok szerkesztésének egyszerűbb esetei, az egybevágóság és analógia alkalmazásával. Az idomok távlati elváltozásai, ábrázolásai, felhasználásaik díszítési célokra. A magyar népies motívumok alkalmazása. Mérések, kerület- és területszámítások, kertművelési és földmérési alkalmazásuk. Testek előállítása pontos hálózat alapján. Testek látszati ábrázolása. Alap-homlok-metszetrajz. Térfogatszámítások és azok próbái. Grafikus szemléltetések. A módszeres eljárásban mindig két mozzanat kapcsolódik egymáshoz: az ismeretszerzés és alkalmazás. Az alkalmazásnál kitérünk a szerkesztésekre, számműveletek végrehajtására, gazdasági alkalmazásokra, grafikus szemléltetésekre, látszattani megfigyelésekre és végül esztétikai ítéletekre és díszítő alkalmazásokra. Az alkalmazás szempontjai természetesen kapcsolatban vannak a felvett problémával. Fontos a tanulók öntevékenysége, az ellenőrző próbák gyakori figyelembevétele. A tanulók egyénisége a csoportmunkáknál mutatkozik meg s lesz

fejlődésképes.

4. *Gazdaságtan. a) Az I–II. osztályban.* A tanuló érdeklődése a gazdaságtan iránt természetszerű. Módot ad a tanulónak, hogy erőt a természeti erőkhöz kipróbálja. Szeretettel fordul a tanuló a mezőgazdaság, az állattenyésztés, kertművelés és virágtermelés felé. A gyermek úgy szereti az általa gondozott növényt, mint saját gyermekét. Ugy tekintünk a gazdálkodást, mint a gyermek legkedvesebb foglalkozását. E fokon elsősorban, mint nevelési tényező fontos, csak azután jön a hasznossági szempont. Az állatok gondozása, virágcserepművelés, a városban is könnyen megvalósítható. Általában elsősorban a veteményes kert, virágtermelés, selyemhernyó és baromfitenyésztés jöhet számításba. Leányiskolában a mosás, takarítás, egyszerűbb éledelek és konzervek készítése. A munkálatoknál fontos szempont az okszerűség és tervszerűség felismerése. Nagyban ad alkalmat a kollektív munkára. Az elméleti oktatás teljes mértékben a gyakorlatokhoz simuljon. A tanuló legyen tisztában a termelő munkanemek idényszerű csoportosításával. Nagyon vigyázzunk arra, hogy a gazdasági munkálatok ne vegyék igénybe nagyon a tanulók fizikumát. Ha a tanulók a gyakorlati munka elvégzésében csak a fizikai munka fáradalmait érzik, alkalmat adtunk a tárgy iránti ellenszenv kifejlődésére. *b) A III–IV. osztályban.* Ezen a fokon a gazdaságtani és háztartási gyakorlatok már nagyobb programot kívánnak megoldani. Jól berendezett gyakorlóterületek és háztartási helyiségek kellene ehhez. Az oktatás felöleli a gazdálkodásnak és háztartásnak minden ágát: a kertészeti és mezőgazdasági növénytermelést, állattenyésztést, főzést és egyéb háztartási munkákat. A tanulók kapjanak betekintést a gazdasági munkálatok összes ágaiba, de egyéni érdeklődésük szerint csoportmunkával intenzíven csak abban a gazdasági munkanemben vegyenek részt, melyet szeretnek. Így egyik csoport főleg a méhtenyésztésben, a másik selyemhernyótenyésztésben, baromfiak gondozásában, főzésben stb. A gazdasági oktatás az egyes vidékenként simuljon a lakosság ottani főfoglalkozásához. A tanterv mindig a vidék szükségleteinek figyelembevételével állítandó össze. A tárgy módszerében ügyelni kell arra, hogy az elméleti oktatás és a gyakorlati munka között legyen meg az okszerű kapcsolat. A tanuló minden munkájában legyen meg a tudatosság, a helyes felfogás a munka céljáról és kiviteléről. A gazda a kézimunka nélkül alig boldogulhat. A gazdasági eszközök javítása és az egyszerűbb eszközök elkészítése a gazdaságtannak a szülőjoktatással való kapcsolatát teszik indokolttá.

5. *Kézimunka. a) Az I–II. osztályban.* Kimondott műhelymunka. A cselekedtető oktatás megvalósításának nagy segítő eszköze. A műhelymunka pedagógiai berendezésénél fogva kétféle: kötött (reproduktív), inkább a munka technikájának gyakorlására; szabad, alkotó (produktív) munka, a gyermeki képzelet útján. Ez utóbbi azonban ezen a fokon még inkább játékszerű, mint művészi jellegű. Fontosak az esztétikai szempontok. (Formák, színek, színhatások.) Több ága van: famunkák-asztalosmunka, fafaragás, játékkészítés, lombfűrészelés; papírmunka-kartonmunka, könyvkötés; fonómunka-kalapkészítés, kosárfonás; vasmunkák-kalítkakészítés; agyagmunka, cserepesmunka. Virágkészítés, Leányok részére a ruhavarrás, szabás, foltózás; díszmunkák-babakészítés, babaruhavarrás, kötés, horgolás. A tanterv-

be azokat az anyagokat vesszük fel, melyeket az iskola társadalmi helyzete megkíván, de számba kell vennünk a munkanemeknél a tanuló egyéni érdeklődését is. Az egyéni tehetség foka és minősége dönti el, hogy az egyes tanulóktól milyen munkát kívánjunk. Egyik tanuló technikailag, a másik művészileg alkotott nagyot. *b) A III—IV. osztályban.* Ebben a fejlődési ciklusban a kézimunka tanításának anyaga lényegében az előző két osztály anyagával azonos. Más azonban némileg az oktatás célja és módszere. Míg az első ciklusban az alaki célok és az aktivitás elve a fontos, addig a felső két osztályban — még pedig a mindennapi használhatóság szempontjából — maga a tárgy lesz az oktatás célja. Közelítse meg a tanítást a technikai és művészi ipar területét. A munkálatok kiadásánál vegyük számba a tanulók egyéni képességét, hajlamát. Egyik tanuló csak a hasznos tárgyak technikai kivitelére lesz képes, a másiktól már művészibb teljesítményeket is várhatunk. A munkafelosztás elve a kollektív munkánál megvalósítandó, ismerjék fel a tanulók a munkafelosztás gyakorlati jelentőségét. A munka gyakorlata mellett hívjuk fel a tanulók figyelmét a munka ipari, művészi, közgazdasági és társadalmi értékére. A tanuló munkája úgy a munka célját, mint technikai kivitelét illetően legyen öntudatos. Szabatos rajz, pontosság legyen az irányadó. Tág teret kell nyújtunk a tanuló alkotó fantáziájának a megnyilvánulására is. Tervezés, díszítés lehetőleg mindig a tanuló önálló munkájához kapcsolódjék.

6. Rajz. a) Az I—II. osztályban. A rajz, mint *kifejező eszköz*, a modern iskolákban az összes tárgyak tanításában szerepel. Mint képzleti rajzolás, a gyermek fogalmazásai és mesemondásai alapján; mint szemléletből és emlékezetből való rajzolás a természettudományokban és mértanban; mint szerkesztés és díszítőrajzolás, a kézimunkában és mértanban. Általában megkülönböztetünk öntudatos és ösztönszerű rajzolást. Az első főleg a rendszeres rajztanítás tárgya, a rajztechnikák kifejlesztésére, formák, színek kifejezésére. A második minden tárgyban előfordul, a tanuló képzeleteinek és érzéseinek kifejezésére és érvényesítésére. A két rajzolási mód egyenlően fontos, a kettő között állandó kapcsolat tartandó. Megkülönböztetünk továbbá objektív és művészi irányú rajzolást. Az előbbi főleg a tantárgyak tanításában szerepel. Célja az ismeretrögzítés és emlékeztetítés. A művészi irányú rajzolás: szép formák, színhatások keresése a rajztanítás külön feladata. Rendszeres munka kell ahhoz, hogy a tanulókat megtanítsuk gyönyörködni az alakok, a tárgyak szépségében.

A tanulók szokják meg a maguk erejéből való dolgozást. Az emlékezet és képzelet fejlesztésére igen alkalmasak a díszítő tervezések, a tanulók által megismert motívumok alapján. Nagy súlyt helyezünk a magyar népies díszítésekre. Különösen a kézimunka tanításával kapcsolatban van erre nagy alkalom. Igen fontos nevelői elv az egyéni képességek felismerése, főleg a tehetségek továbbfejlesztése céljából. *b) a III—IV. osztályban.* Ezen a fokon a rajztanítás anyaga lényegében ugyanaz, csupán az oktatás szempontjai módosulnak. Számbaveendő, hogy a rajzolási készség megitélése ebben a korban már objektív lehet. Némileg tisztán látható már az is, hogy a gyermek a művészi-alkotó, a szerkesztvealkotó, a természethűen rajzoló vagy a másoló tipushoz tartozik-e. A tanár a rajztanítást ezen a fokon már ezen egyéni különbségek alapján végezze. A tanulók azért tipuskülönbsé-

geik alapján külön csoportokba osztandók s a csoportokon belül bizonyos megengedett mértékben tipikus sajátágaiknak megfelelő irányban oktandók. Túlzások azonban kerülendők, mert a rajztanításnak lényegében egyetemés jellegűnek kell lennie. A rajztanítás másik célja ezen a fokon az esztétikai szempontok intenzívebb felkarolása. Ismerjék meg a tanulók az iparművészeti és magyar népművészeti tervezések elemeit, egyes klasszikus festmények reprodukciói alapján lebbentsük fel előttük a festőművészet fátyolát. A művészi alkotások szemlélete alkalmat ad tartalmi elemzésekre, az erkölcsi hatások mélyítésére, esztétikai kompozícióra és a színhatások és rajztechnikák felismerésére. Az iskolának a népművészeti és festőművészeti tárgyakból legyen megfelelő gyűjteményük.

7. *Mintázás.* a) *Az I–II. osztályban.* Az agyagmintázás e fokon, mint kiváló segédeszköz, kifejezőmóddá jön számításba. Nagy boldogság és nagy érték az, ha a gyermek ujjai között ismeretének és képzeletének tárgyai megelevenednek. Mint három dimenziós ábrázolás rendkívül fontos a mértan, földrajz, történelem, olvasmánytárgyalás megjelenítő illusztrálására esetleges pálcika-, fa- és papírépítményekkel való kiegészítésekkel. Itt is fontos az esztétikai célok hangsúlyozása, a formák és formaszépségek megglátása, felismerése. A mintázások alkalmával érezze a tanuló az alkotás gyönyörűségét. Az agyagtárgyakat égessük ki s lássuk el színhatásokkal. b) *a III–IV. osztályban.* Ezen a fokon a tanulók már megszerzett készsége tovább gyakorlandó. Módszerben itt az a változás, hogy ebben a ciklusban tekintettel vagyunk a tanulók képességeire s az oktatás irányát a tanulók képességeinek figyelembevételével adjuk meg. Esztétikai és formaiszlésük fejlesztésére ismerjék meg az iparművészeti-, szobrászati és építészeti alkotások szépségeit. Legyen az iskolának ilyen művészi kép- és modellreprodukciókból álló gyűjteménye. A formaszépségek mellett éreztessük meg a tanulókkal a művészi alkotásokkal kifejezett erkölcsi és eszményi tartalmat.

8. *Szépírás és művészi betűvetés.*

A folyó szépírás gyakorlása mellett rávezetjük a tanulókat a művészi betűk és keretdíszítések tervezésére. Tervezenek díszített betűket írófüzeteikre, kézimunkáikra, adott geometriai formákra és egyéb gyűjteményeikre és alkotásaikra.

A fentiekben Nagy László idézett gyermekfejlődéstan műve alapján ez alkalommal didaktikájának lélektani elveit és az u. n. (produktív) alkotó munkára való nevelési tárgyak főbb módszertani gondolatait ismertettük. A következőkben a többi tárgyak módszertanáról szólnunk és rövid áttekintésben megállapítjuk, hogy az u. n. munkaiskolai metodikai elvek mennyi termékenyítő gondolatot vehetnek át a jeles műből.

(Kratofil Dezső)

F. X. Eggersdorfer: Jugendbildung. Allgemeine Theorie des Schulunterrichts. 4. kiadás. Kösel und Pustet, München 1933. 444 l. Ára kötve 16.50 M.

Eggersdorfer könyve a didaktika általános részének korunk színvonalán álló tudományos rendszerezését nyújtja. Mindenre kiterjedő alapossága, az egyes problémák tárgyalásánál a múlt és jelen pedagógusainak megszólaltatása, a lélektani alapvetés és hatalmas irodalmi anyaga e művet német

viszonylatban is hézagpótlóvá teszik. Kiválóságukat bizonyítja, hogy 1928 óta négy kiadást ért.

A könyv I. része: *A tanítás fogalma és célja*. Itt a szerző a tanítás célját, az általános és hivatásra való nevelést, az anyagi és alaki képzést, a tanítás világnézeti-erkölcsi tartalmát, a tanuló érdeklődését és a tanításban való részvételét ismerteti. Különösen figyelemre méltó a tanár egyéniségéről szóló fejezet, mely a sikeres tanítás előfeltételeit a gyermek lelkébe való beleélésben, az alapos tudásban és a rátermettségben jelöli meg.

A II. rész: *A tanítás anyaga és tantervi elrendezése*. A szerző a művelődés anyagának általános tartalmát ismerteti: minden embernevelésnek *empirikus* (természetismereti), *logikai* (kultúrismereti) és *gyakorlati* (értékismereti) tartalommal kell bírnia. Hangsúlyozza a tanítástervnek a tanulók szellemi fejlődéséhez való alkalmazását. Ebből a szempontból három fokozatot különböztet meg: a *honismeret* (6—10. életév), a *rendszeres elsajátítás* (11—15. életév) és az *elmélyedő feldolgozás* (15—20. életév) fokát. Az életre szóló ismeretek elsajátításában a középső fokot tartja a legfontosabbnak — tehát polg. isk. tanulóink életkorát — a valóság tudományok iránti érzék és vonzalom, a törvényszerűség és rendszerezés iránti erős hajlam miatt. A művelődés anyagának a különböző iskolatípusokban való szerepe után megismerjük a tananyag elrendezésének módjait: a *progresszív* (a központ a tananyag: az egyik tantárgy a másik elvégzése után kerül sorba), a *koncentrikus* (a központ a tanuló: azok a tárgyak és anyag kerül szóba, ami a gyermek lelki természetének megfelel) és a *szimbiotikus* (a központ az élet: nincsenek elkülönített tantárgyak, mert a gyermek az őt körülvevő világot egységes képnek fogja fel) elrendezést, s ezeknek a tanítástervekben való érvényesítését. A művelődés anyagának egységes hatásúnak kell lennie. Ezt a célt szolgálja a *koncentráció* különféle megnyilvánulása.

A III. rész: *A tanítás alapelvei*. Ebben a részben a tanítási eljárás lélektani alapelveivel ismerkedik meg az olvasó. Ezek a következők: 1. A tanuló öntevékenysége, spontaneitása a tanítás első és legfontosabb alaptétele, amit a *munkaiskola* módszeres elveinek alkalmazása biztosít. A munkaiskolai törekvéseknek a legrégibb időktől korunkig való összefoglalása után hangsúlyozza a szerző, hogy a munkaiskola gondolata csak akkor válhat egyetemes érvényű tanítási elvvé, ha a munka fogalmán a tágabb értelemben vett pszichikai öntevékenységet értjük. Minden tanítási mozzanatnál azt az eljárást alkalmazzuk, mely a tanulóban a lelki tevékenység maximumát váltja ki. Ebből következik, hogy minden munkamódszernek egyéni beállítottságúnak, határozott célra törekvőnek, anyagszerűnek, hatásosnak és gazdaságosnak kell lennie. — 2. A spontaneitás az *érdeklődés* vagy a *figyelem* fölkelte által valósítható meg. A figyelem teremti meg a tanítás számára a *feszültséget* és *szorgalmat*. A feszültség lehet *szubjektív* (a kedélyt megragadó) és *objektív* (csupán a megismerés számára érdekes). A szorgalom akaratot feltételező figyelem; kinevelésének két feladata van: a figyelem motívumait kell kibontakoztatni (értékbecslés és szeretet) és a szoktatást megalapozni (önfegyelem és szigorúság). A szorgalom kinevelése finom nevelői érzéket kíván: a tanulóban értékelismerést és önfegyelmet, a tárgy iránti szeretetet és önmagával szemben a szigorúságot kell felkelteni. Minél magasabb fokú az értékelismerés, annál kevésbbé szükséges az önfegyelem.

Ameddig csupán a természetes érdeklődés uralja a tanuló kedélyét, addig erős munkafegyelem szükséges, ami a tanuló öntevékenységének biztosításában, szigorúan meghatározott feladatok megoldásában és fáradságot nem kímélő ellenőrzésben áll. Ha azonban az érdeklődés szellemi értékelésig emelkedik, akkor tevékeny figyelmet és szorgalmat fog kelteni. Az öntevékeny szorgalom fellépése nincs korhoz kötve. Finom pedagógiai érzék siettetí, a kicsinyességeken nyargaló pedanteria hátráltatja, sőt elnyomja. Az érdeklődés legmagasabb foka az, ha vallás-erkölcsi értékelésből ered. Ez teljes odaadást eredményez: a kötelességteljesítés erkölcsi megalapozása. — 3. A tanítás csak úgy válthat ki érdeklődést és szorgalmat, ha az ismeretszerzés természetes útjait követi. Minden megismerésnek érzéki alapja van, ezért a tanításnak a szemléltetésen kell nyugodnia. Itt a *szemléltető elv* összes megnyilvánulásaival ismerkedik meg az olvasó. — 4. A megértés a tananyag értelmi és érzelmi appercipálása. Ezt segíti elő a *honismeret elve*, mely a közeliiről a távolira, az ismertről az ismeretlenre, a meghittről az idegen felé halad. A tanulónak nemcsak meg kell ismernie a szülőföldet, hanem meg is kell azt értenie. A honismeret *életismeret* legyen. — 5. A művelődési anyagnak szellemi tartalommal kell bírnia: igazságokat és értékeket kell kidomborítani és meggyőződéssé tenni. Az *igazság- és értékelv* áthatja az egész tanítást. Megvalósításának útjai: az igazságok és értékek *ábrázolása* (minden tantárgy keretében), továbbá *bizonyítása* a tanuló öntevékenységének felhasználásával, valamint *megvalósítása* az iskolában és az életben. — 6. A tanítási eljárás csak akkor van befejezve, ha az ismereteket megerősítjük és használhatóvá tesszük. Ezt célozza a *betanulás* és *ismétlés*, a *begyakorlás* és *alkalmazás*. A kísérleti lélektan eredményei alapján világosítja meg a szerző a problémákat, és igen hasznos gyakorlati útmutatásokat ad.

A IV. rész: *A tanítás módszere*. A szerző az élménytanítás szükségességéért száll síkra, majd pedig a tanár szaktárgyi, pedagógiai és metódikai előkészítésének tárgyalása után a tanuló előkészítésének módjait (gyűjtések, megfigyelések, kísérletek, gondolkodás, megjelenítés), valamint az osztálymunka (munkaközösség) kialakítását ismerteti. E rész középpontjában a tanítási egység feldolgozásának menete (formális fokozatok) áll. Elítéli a szabályok teljes elvetését, de nem helyesli a szigorúan megkötött formákat sem. Egy általános menet (1. előkészítés célkitűzéssel; 2. a tárgy megértése; 3. a tárgy feldolgozása; 4. összefoglalás; 5. az ismeret értékesítése), megállapítása mellett négy tipikus formát vesz fel: I. A *megfigyelő* tanítás (a honismeret, földrajz és természettudomány mellett a kézügyesség és testgyakorlás tanításánál használható, de a közgazdasági és társadalmi ismeretek, sőt a vallástan tanítása is gyakran megfigyeltetésen alapszik): 1. Megfigyelésre való indítás, a tárgyba való beleképzelés vagy beleélés. Célkitűzés. 2. A tanulók öntevékenysége által a megfigyelési adatok gyűjtése és rögzítése. 3. A megfigyelések rendezése és elmélyítése a tanár mérsékelt vezetése mellett. 4. Eredménymegállapítás. 5. Az eredmény értékesítése. — II. A *magyarázó* tanítás (különösen az irodalmi és más műalkotások ismertetésénél, a vallástan, az anyanyelv és az idegen nyelv tanításánál alkalmazható): 1. a) Tárgyi előkészítés. b) Hangulatkeltés. 2. Olvasás, előadás, szemlélet az egészre vagy részekre vonatkozólag. 3. A tárgy lényeg-

nek átélése és tartalmi jelentőségének méltatása. 4. Esetleg a tárgy méltatása a maga teljességében. 5. A tárgy természetéből folyó gyakorlatok és alkalmazások. — III. A *képzeltető* tanítás (a képzelet segítségével érteti meg a tárgyat; elsősorban a történettanításban érvényesül, de a vallástan, nyelv és irodalom s a földrajz, továbbá a természettudomány tanításában is gyakran igénybevehető): 1. A képzelet beállítása a tárgyra. Célkitűzés. 2. Szemléletes elképzeltetés szóval és képpel. 3. A tárgy elmélyedő megbeszélése. 4. Összefoglalás és a bevésés előkészítése. 5. Alkalmazás és gyakorlás. — IV. A *megfejtő* tanítás (minden tantárgy keretében használható, ahol öntevékeny gondolkodás segítségével kell a tárgy mélyébe hatni, s összefüggéseket és törvényszerűségeket megállapítani): 1. A probléma lényegének tisztánlátása. 2. A tények, a valóság kikutatása, megállapítása. 3. A tények kritikai feldolgozása feltevések, összehasonlítások és ellentétek létrehozása által. 4. A probléma megoldása. 5. A megoldás helyességének kimutatása próbatétel segítségével, felmerülő nehézségek elhárítása, kivételek megvilágítása. — Ha nem is értünk mindenben egyet a négyféle fokozattal, mégis nagy nyereségnek tartjuk azokat egyrészt azért, mert egy egyeteműs érvényű tanítási menetre való törekvés helyett az anyag természetéhez vannak szabva, s a szerző nem tulajdonít ezeknek normatív, hanem csak regulatív jelentőséget, másrészt azért, mert általuk könnyen valósíthatók még az egyes tantárgyak tanításának speciális fokozatai. Ezt pedig — az új tanterv megalkotása mellett — a polg. isk. didaktika legaktuálisabb problémájának kell tekintenünk.

E szűk vázlat is mutatja Eggersdorfer didaktikájának nagyvonalúságát. Nincs e tudománynak olyan területé, melyre az érdeklődő határozott, megnyugtató felvilágosítást ne kapna e műből. Olvasása lelki gyönyörűség, valóságos élmény. Az iskolai munkának egyszerűen felépített rendszere ez: az idevágó problémáknak minden egyoldálú beállítástól mentes, finom nevelői lelkülettel, rátermettséggel és felelősségérzettel való tárgyalása. A magyar pedagógiai irodalom — sajnos — nem dicsekedhet hasonló művel, ezért is megérdemli Eggersdorfer könyve a szélesebbkörű elterjedést.

(*Szántó Lőrinc*)

Dewey Neveléstanja. Szemelvények »Demokrácia és Nevelés« című művéből. Írtá és a szemelvényeket fordította *Dr. Szemere Samu*.

A most 75 éves *Dewey John* Amerika legkiválóbb szociálpedagógusa; kinek hosszú évtizedekre terjedő értékes munkássága, az egész művelt világon ismertté tették nevét. 1896-ban, mint a chicágói egyetem pedagógiai tanára, az egyetemmel kapcsolatosan sokat emlegetett gyakorló iskolát alapít. 1905 óta tanára a Columbia egyetemnek Newyorkban; de széleskörű munkásságot fejt ki az egyetemmel kapcsolatos Tanítók Főiskoláján és ennek a hatalmas intézetnek kísérleti és gyakorló iskoláján is. Tudományosan megalapozott és elméletileg igazolt nevelési rendszerét a vezetése alatt álló gyakorló iskolákban a gyakorlatban is érvényesíti és így gyakorlatilag is kipróbált szociális pedagógiai eszméi és tervei új szellemmel telítették a pedagógiai gondolkodást és a munkaiskola fejlődésének új irányt szabtak. Gondolatainak hatása igen messzire terjedt és a német munkaiskola legna-

gyobb úttörőjénél, *Kerschensteinernél* is kimutatható. Folyóiratunk, melynek minden betűje a munkáltató nevelés szolgálatában áll, örömmel üdvözlí dr. *Szemere Samu* munkáját, mellyel lehetővé teszi, hogy részletesebben is megismerhessük a nagy amerikai iskolareformátor, a cselekedtető oktatás gyakorlati megvalósítójának pedagógiai eszméit.

A könyv két részből áll. Első részében igen könnyen áttekinthető modorban és nagyon tanulságos és értékes tanulmányban ismerteti *Szemere, Dewey* neveléstani eszméit. Dewey a nevelést társadalmi tevékenységnek tekinti. Aki a társadalomban él, az részese mások gondolatainak, bővítí a maga tapasztalatait s ennek folytán többé-kevésbbé megváltoztatja magatartását. A nevelés biztosítja a társadalom fennállását. Nevelni tehát annyi, mint a fiatalok kiművelése a társadalmi tevékenység normális formáinak betöltésére. A társadalom tehát eszköz, mely által-, de egyúttal végcél, mely felé nevelődik az ember. A társadalmi környezet hatásmódját jellemzi, hogy nem közvetlenül nevel. Egy társadalmi csoport a maga szellemi beállításait és meggyőződéseit, kívánságait és eszméit nem közvetlenül ülteti az új nemzedék lelkébe, hanem berendezésének pusztá tényével készíteti a fiatalokat arra, hogy egyes dolgokat észre vegyenek, megfigyeljenek, másokat elhanyagoljanak, bizonyos dolgokat nagyrabecsüljenek, másokat lenézzenek, bizonyos felfogásokat helyeseljenek, másokat elutasítsanak. Közvetve kelti fel bennük a vágyat, hogy bekapcsolódjanak a csoport érdekeibe és foglalkozásaiba, hogy részesei legyenek a közös cselekvésnek.

Ezekből a szociális gondolatokból azután fontos belátás adódik az iskolai nevelésre nézve. Az iskola a tanuló véletlen társadalmi környezetét tervszerűen berendezett környezettel van hivatva pótolni. Dewey bizonyos követelményeket állít föl arra nézve, hogy ebből a szempontból milyen legyen az iskola. Dewey szerint a nevelés nem szűnhet meg az iskola elhagyásával és az iskola feladata, hogy az iskolán túl is biztosítsa a nevelés folytatódását, a növendékebe tehát bele kell nevelni a készséget arra, hogy magától az élettől tanuljanak. Az egész elmélkedésen átvonul az a gondolat, hogy mivel az emberiség alkotó munka árán jutott értékes ismereteihez, akkor járunk el helyesen, ha a mindennapi oktatás középpontjába nem a megtanítandó elméleti ismeretanyagot állítjuk, hanem produktív tevékenységet, ami megfelel a gyermekben felhalmozott cselekvési ösztönnek is. Az iskola feladata nem lehet kész tananyag közvetítése, hanem az önálló munkára, cselekvésre késztető gondolkodás fejlesztése. Dewey szerint a tanítás akkor a legsikeresebb, ha olyan helyzeteket teremti, amilyeneket a mindennapi iskolán kívüli élet nyújt értékes ismeretek szerzésére. Ezek a helyzetek sohasem valami megtanulni valót tárnak elénk, hanem mindig valami tenni-valót követelnek, ez a tenni-való pedig megfigyelésre s gondolkodásra készítet.

Igen tanulságos Deweynek az a tanítása is, hogy a legjobb nevelés a hivatásra való nevelés. Csakhogy a hivatásbeli tudást nem állítja szembe az általános műveltséggel. Ez a nagyon elterjedt fonák társadalmi felfogás a mult arisztokratikus pedagógiai eszményének korszerűtlen csökevénye s végső elemzésben az antik társadalmi rendre vezethető vissza, melyben a dolgozó osztályé volt minden munka, míg a magasabb értelemben vett szellemi műveltség a kormányzó osztálynak volt fenntartva. Dewey szerint az elmélyültebb szellemi műveltséghez is a hivatásra való nevelés útján jutunk.

De ez a nevelés nem jelent közvetlen előkészülést specifikus pályákra, hanem jelenti különféle munkáknak bevitelét az iskolába.

Dewey elveti azt az iskolai tudást, mely nem illeszkedik bele szervesen a tanuló saját eleven tapasztalatába. Valamely ismeret akkor értékes, ha segít eligazodni az életben, ha fogékonyabbá teszi az élet értékei iránt, ha hozzájárul a jelen feladatainak megoldásához és a jövő kifeformálásához, ha vonatkozásba hozható a társadalom elméleti és gyakorlati érdekeivel.

A továbbiakban rendkívül érdekes, amit az iskolába bevitt különböző munkák, továbbá az egyes tantárgyak értékeléséről mond. Dr. Szemere ismertetésének minden egyes mondata sok gondolatot ébresztő és valóban értékes tanulmányul szolgál.

A könyv második részében Szemere egyes fejezeteket fordított Deweynek a címben jelzett munkájából. Igen tanulságos ezek olvasása is. Dewey a maga szemszögéből nézve mondja el véleményét a különféle nevelési elméletek célkitűzéseiről, melyek ellentétben állanak az ő felfogásával. Ilyen elmélet pl. az, hogy a nevelés a felnőtt kor kötelességeire és kiváltságaira való előkészítés. Dewey szerint elkészülni valamire, amiről nem tudja az ember, hogy micsoda, annyi, mint elvetni a meglévő serkentő erőt és a határozatlan lehetőségben keresni ilyet. Szembeszáll azzal a felfogással is, mely a nevelés célját bizonyos lappangó erők kifejtésében látja. De élesen bírálja a Herbart nevéhez fűződő elméletet is. Sok gondolatot ébreszt a módszerről szóló fejezet is.

A munkaiskola minden barátja élvezettel olvashatja Szemere könyvét, azért melegen ajánljuk a magyar pedagógiai irodalomban hézagpótló könyvet olvasóink szives figyelmébe.

(Szenes Adolf.)

Két új magyar irodalomtörténet. *Farkas Gyula:* A magyar irodalom története. Budapest. 1934. Káldor. *Szerb Antal:* A magyar irodalom története. I—II. Kolozsvár. 1934. Erdélyi Szépművés Céh.

Rövid pár hónap alatt két, tudományos módszerrel megírt, a szaktudós igényeit is legteljesebb módon kielégítő irodalomtörténeti kézikönyv került a magyar könyvpiacra. Már maga az a tény, igen öröndetes, hogy egymásután, szinte versenyezve két kiadóvállalat akadt, amely az olvasótól is néhez szellemi munkát követelő, első pillanatra sem szórakoztatást ígérő könyveket kiadta, de még öröndetesebb, hogy azok a viták, amelyek mind a két könyv megjelenését nemcsak a tudományos lapokban, hanem a napi sajtóban is követték, a közönség szélesebb rétegeinek érdeklődését látszanak mutatni. A magyar irodalom, mint valamikor Kazinczy és társainak idejében, legalább néhány hétre ismét közüggé vált, a két jeles szerző nevét — kiket irodalomtörténetírásunk ismerői már előző munkáik alapján is az elsőik között tudtak — azok is megjegyezték, kik eddig csak a könnyű regények iránt érdeklődtek. A friss és a közönség számára teljesen új szemlélet, amely mindkét könyvön következetesen végigvonul, tanáraink között is heves, pro és contra vitáknak lett szülőanyja, ami természetesen, hiszen eredményeik gyökeresen megváltoztatják irodalmunk egyes jelenségeiről vallott, tanult és tanított felfogásokat. Alig lehet kétséges, hogy e két könyv eredményei (amelyek jórésze már egy több mint évtizedes *multra* vissza-

tekintő csoport, a *Minerva Társaság* munkájának egyéni, mind a két szerzőnél más és más szintézise) lassan irodalmi tanításunkba is bevonulnak. Jelentőségükben, ha arányaikban nem is, a Hóman- és Szekfü-féle történeti munkáknak irodalomtörténeti megfelelői, sőt sok helyen, (különösen Farkas Gyula) ezeknek hatását is mutatják. Bár a polgári iskola jelenlegi tanterve az irodalomtörténeti jellegű tanulmányoknak csak igen szűk keretet engedélyez, úgy érezzük, hogy még e kimondottan didaktikai jellegű folyóirat hasábjain sem végzünk fölösleges munkát, ha az említett két könyvvel kissé részletesebben foglalkozunk. Különösen azért nem, mert az a szemlélet, amelyet képviselnek, a történettanítással kapcsolatban polgári iskolai tanárságunkat is izgatja, az pedig mindenképp kívánatos, hogy e két rokontárgy lehetőleg egységes elvek alapján taníttassék. Nincs elég szavunk annak a káros hatásnak elemzésére, melyet még gyakran előidézik az a körülmény, hogy mai szempontú történettanítás mellett az irodalom tanítása (a történeti példákra való hivatkozásban is), régibb szempontok szerint történik. Kívánatos lenne, ha e folyóirat hasábjain a történettanítás kérdései mellett a mai szempontú irodalomtanítás kérdése is napirenden tartatnék, annál is inkább, mert véleményünk szerint a polgári iskolai anyanyelvi oktatásnak ez a legnehezebb területe. A szóban lévő könyvek (különben távolról sem iskolai használatra készültek) talán többeket gondolkozásra indítanak majd s a gyakorlati pedagógusok ezen az úton bizonyára rátalálnak azokra a szempontokra, melyek a tanítás ügyét előbbre vihetik.

Mindkét könyv az irodalomtörténetírásban ma uralkodó, de nálunk még teljesen diadalra nem jutott módszer, az u.n. szellemtörténeti módszer jegyében íródott. Hozzánk csak a világháború után jutott el ez a német eredetű áramlat. Az előző, általában pozitivistának nevezett korszak tudósait elsősorban a megfogható, egyértelműen feljegyezhető adatok, (az író születésének, halálának, műveinek megjelenési éve, köteteinek száma, versmérték, tárgyi forrás kimutatása stb.) általában nem a lényegtulajdonságok érdeklik. Az irodalomtanításban is találkozunk a pozitívizmushoz kapcsolható jelenségekkel, gyakran még az a tévedés is előfordul, hogy lírai versek tartalmát mondatják el vagy íratják le és nem magát a művet, hanem a mű megértése szempontjából legtöbbször nem is túlságosan fontos életrajzi és hasonló adatokat, jobb esetben némi, a tanár által sem mindig átértzett esztétikai méltatást. A szellemtörténeti módszer a pozitívizmussal szemben viszont nem az adatok összegyűjtésében látja feladatát, hanem, mint nevében is benne van, elsősorban azokat az eszméket, ízlésáramlatokat keresi, melyeket az irodalom visszatükröz. Az új irány az iskolai irodalomtanításra még alig nyomta rá bélyegét, de az az egy-két cikk, amit a kérdésről eddig olvastunk, arra látszik mutatni, hogy a szellemtörténeti módszer felvetése didaktikai szempontból is termékeny lehet. Az óvatosság, ami a probléma kezelését legtöbb pedagógus részéről jellemzi, nem indokolatlan, főleg azért, mert a szellemtörténet névvel összefoglalható irányok közt is több egymással gyakran ellentétes célkitűzést találunk, heves elvi vitákat, de legalább is többirányú, az iskolai oktatás szempontjából nem mindig összeegyeztethető érdeklődést. Ha az említett két munkát a pedagógus szemével olvassuk, mindez gyakran jut eszünkbe.

Farkas Gyula, aki mint ismeretes, a berlini egyetemen a magyar irodalom professzora, Horváth János mellett egyik legjelesebb képviselője annak a felfogásnak, mely irodalmunk fejlődését önelvű, magyar szempontból vizsgálja. Farkas Gyula, nem utolsó sorban ép Horváth János termékeny hatására, a régi, de még ma is kísértő módszerrel szemben, az irodalom történetét nem mint lazán összefüggő író-portrék sorozatát fogja fel, az író és a mű mint individuum nem is érdekli. Az irodalom számára a mindenkori irodalmi tudattal azonos: az írócsoportok, a közönség, kiadó, folyóiratok stb. irodalomalkító szerepét vizsgálja. Míg a régebbi irodalomtörténészek ezeket az utóbbi, valóban igen fontos összetevőket elhanyagolták s az írói egyéniséget a szintézis rovására is kidomborították, Farkas Gyula módszere következetesen keresztül vitt szintézist tud adni, bár az író és a mű egyéniségének rovására. Semmi értelmét nem látjuk annak, hogy e helyen felfogásának helyességéről vagy helytelenségéről elmélkedjünk, kétségtelen, hogy ez a felfogás már Farkas Gyula eddigi részlettanulmányaiban is (Magyar romantika, Fiatal Magyarország kora) igen gazdagított a irodalomtudományunkat, különösen a táj, a nemzedék, a felekezeti szempontjának érdekes, sokszor teljesen egyéni felvetésével és egyes korokat, mint például az eddig oly sötét színűre festett XVIII. századot, vagy a korai romantikát, új megvilágításba helyezett. Kár, hogy a legújabb irodalomról szóló összefoglalásában a felekezet szempontját kissé egyoldalúan alkalmazza, különösen az asszimilált írókkal kapcsolatban nem elég következetes. Többen utaltak már rá, de nem árt, ha itt is rámutatunk arra, hogy a könyvnek esztetikai szempontjai nincsenek, a szerzőt csak az érdekli, ami az irodalom életére jellemző. De értékét és érdekességét tulajdonképpen ez a hiányosság adja meg (tulajdonképpen csak akkor nevezhetjük hiányosságnak, ha felfogását nem fogadjuk el), a könyv nélkülözhetetlen segédkönyv még azoknak is, akik magukhoz az írókhoz akarnak közeledni. Ha a szóba nem unalmas adathalmazt éreznénk bele, nyugodtan azt írhatnánk: szótár, mely közelebb visz a műhöz azáltal, hogy az egyes korok irodalmának elsősorban szociológiai szempontból vizsgált mozgató erőit mutatja be, azokat az erőket, amelyek ismerete nélkül az egyes írók, művek megértése is nehezen képzelhető el. A könyv különben, talán ép azért, mert az adatok gazdag ismeretén épül fel, minden unalmas adathalmaztól mentes, élénk stílusával szerencsésen eltalálta azt a formát, mely bár szakszerűségéből semmit sem áldoz fel, a művelt közönség szélesebb rétegeihez is szól. A polgári iskolai tanításban, különösen a mai szűkreszabott keretek mellett közvetlen felhasználására természetesen nincs mód, de a lelkiismeretes tanárnak igen nagy szüksége lehet rá, hogy közelebb jusson irodalmunk remekműveihez. Ha a tanításban csak egy új jelző, vagy egy, az eddigieknél élénkebb hasonlat mutatja meg a könyv hatását, az is eredmény, hiszen jól tudjuk, sokszor csak ezen fordul meg, hogy tanítványaink érdeklődéssel fordulnak-e az író felé, vagy sem.

Míg Farkas Gyula irodalomfelfogását Horváth János és Szekfü Gyula hatása alatt alakítja ki s külföldi inspirálói közül elsősorban a német Nádler jut eszünkbe, a másik előttünk fekvő új irodalomtörténet, *Szerb Antal* könyve inkább a modern francia irodalomkutatásból termékenyül meg, mikor a magyar fejlődésben azt keresi, ami minden európai nép irodalmában

közös, vagy legalább is rokonjelenség. Nagy ujsága abban áll, hogy ő az első, aki az egész magyar irodalomra alkalmazza ezt a szempontot. Előszavából idézem: »Első irodalomtörténetíróink feladata az volt, hogy megmutassák, hogy a magyarnak is van irodalma, abban az időben, mikor ezt sokan az országhatárokon belül is kétségbevonták. A követők buzgalma azután sokszor odaig ment, hogy elfelejtették, hogy más nemzetnek is van irodalma. . . Az ő előadásukban centrális szerep annak jutott, hogy miben különbözik Magyarország Európától, — mi azt mutatjuk meg, miben hasonlít hozzá.« De nem csak a franciáktól tanul, akik különben művészi stílusára is hatottak, széleskörű tájékozottsággal csaknem mindent felhasznál, amit a haladó magyar és külföldi irodalomtudomány a mai napig felvetett s ami nálunk, az egészen szoros értelemben vett szakköröktől eltekintve, alig ismeretes. Széleskörű érdeklődése már önmagában is megkülönbözteti Farkas Gyula módszerétől. Stúdiumának anyaga nem az irodalmi élet: mindent meg akar világítani, ami felfogása szerint a mű megértéséhez szükséges. A bevezető sorokban azok, akik az újabb irodalomszemléletet nem látják világosan, megbízható eligazítást kapnak. Igen nagy előnye, hogy részletesen beszámol szempontjairól, legérdekesebb és legmeglepőbb része pedig a korszakalkotás. Gyökeresen elveti az ismeretes és a közönség tudatába is teljesen beidegződött történeti szempontokat, az egyes korokat nem a nevezetes csatavesztésektől vagy békekötésektől számítja, hanem azokról az osztályokról nevezi el, amelyek szellemük bélyegét akkor az irodalomra rányomták. Ez a felosztás kétségtelenül jobb az előzőnél, de fel lehet vetni a kérdést, vajjon mi értelme volt az egyik irodalomn kívüli szempontokból fakadó szempontot hasonló másikkal helyettesíteni? Szerb mondanivalója mindenesetre szervesen kapcsolódik bele ebbe a felosztásba, amely még sok termékeny vitára adhat alkalmat s amely a tanár számára még akkor is sok okulást hoz magával, ha nem akar az eddig tanítottakkal szakítani. Itt említjük meg, hogy Farkas Gyula előbb tárgyalt könyve is, ha nem olyan feltűnően, mint Szerb Antalé, szakít az eddig szokásos felosztással. Helyenkint (nyomtatott, kéziratós irodalom, írásbeliség, szóbeliség) közelebb is áll ahhoz a követelményhez, hogy a felosztásban tiszta irodalmi szempontok érvényesüljenek. A két könyv között különben több rokonvonást találunk, különösen az irodalom szociológiai hátterének megvilágításában, de míg Farkas Gyula csak ebből az utóbbi szempontból nézi az irodalmat, illetve az irodalmi életet, Szerb Antalt inkább azoknak az eszméknek története érdekli, amelyek irodalmunkat mozgatták, mozgatják. Ez a felfogás azonban nem akadályozza meg abban, hogy különösen a nagyokról kitűnő íróportrékat adjon s mély lélektani beleéléssel közeledjék az író egyéniségéhez is. Ennek igazán csak örülhetünk, különösen akkor, ha tudjuk, hogy a szellemtörténet legkiválóbb képviselői is sokszor ép az ellenkezőjére hajlamosak. Az, hogy az irodalomtörténet kiket tart nagy írói egyéniségeknek, rendszerint változatlan, Szerb Antal sem fedez fel új zseniket és a már zseninek ismertek közül senki homlokáról sem tépi le a babért; újsága, eredetisége abban van, amit megért belőlük. Ez különböző korok különböző ízlése szerint változó. Amint a nemzeti klasszicizmus ízlésén felnövekedett generáció Petőfihez, Aranyhoz és követőikhez fordult legszívesebben s úgy érezte, bennük önmagára talál, sőt az előző korok költőit, mint

pl. Vörösmartyt, Csokonait, Balassit is rajtuk keresztül tudta csak megközelíteni, úgy Szerb Antal, kinek első könyvtárményeiben már Ady is, úgy hisszük, jelentős helyet foglalt el, elsősorban a romantikus jellegű írókat érti meg, érzi át, különösen magával ragadó az a néhány oldal, melyet Vörösmartyról ír: irodalomtörténetírásunk legszebb lapjai közé tartozik. Jókairól természetesen megértőbben ír, mint előzői s a nemzeti klassziciz-mushoz is gyakran a romantikán keresztül közeledik; attitűdje tehát épp ellenkező, mint az előző iskoláé. Nagy íróink közül legkevésbé talán Petőfit érti meg, tulajdonképpen nem is értékelését, szempontjait kifogásoljuk, hanem szerencsétlenül alkalmazott szellemeskedéseit és kissé cinikus hang-ját. Meg nem értése különben természetes jelenség, az irodalom s így az irodalomtörténész ideáljai, mint említettük, korok szerint változnak. Nem véletlen, hogy egy mai fiatal irodalomtörténetíró nem Beöthy Zsolt, hanem Toldy Ferenc lelkivilágához áll közelebb. Az új német irodalomkutatók szívesen hangsúlyozzák is azokat a szubjektív kapcsolatokat, amelyek ér-deklődésünket a romantika felé sodorják s mi sem csodalkozunk azon, hogy Szerb Antal Ady után nem elég megértő a biedermeier-realizmus fej-jedelmével szemben. Általában azonban objektív akar és tud lenni, amit leg-jobbán talán az bizonyít, hogy a jelenkori irodalomról csak általános átte-kintést nyújt. A könyvet célszerűen alkalmazott jegyzetanyag kíséri, amely az írók rövid, valóban csak elkerülhetetlenül szükséges életrajza mellett szintén rövid bibliografiát is ad. Csupán a legfontosabb szövegkiadásokra utal, az írókról szóló irodalmat pedig úgy állítja össze, hogy az elavult munkákra nem hivatkozik. Ezt a szelekciót, melyre különösen a tanároknak már rég szükségük volt, a régebbi munkák rovására csak egy két helyen túlozza. Hibái, (melyeknek részletes tárgyalása e helyen nem indokolt) sok-oldalúságából következnek. A még aránylag fiatal magyar szellem-történeti kutatás nem rendelkezik annyi részletkutatással, hogy egy ilyen keresztmet-szetű szintézist minden téren biztossá tehetne. A szintézis elvégzése azon-ban még sem volt fölösleges munka, szerzője munkaközben is sok részlet-kérdést oldott meg és még több, eddig megoldatlan problémát vázolt fel. Különösen stilstörténeti szempontból érzünk helyenként hiányokat, az előbb mondottakat (részletkutatás hiánya) talán ez bizonyítja legjobban, hiszen előző munkáiban ilyenirányú képességeiről sokszor bizonyosságot adott. Munkája azonban így is a legelsőik közé emeli és a szépíró lépten-nyomon eláruló stílusa a közönség szélesebb rétegeit is visszahódíthatja az igazi irodalomnak. A tanárokat pedig ismételten figyelmezteti arra a soha elég-szer nem hangsúlyozható szempont-ra, hogy a tanítás, de különösen az iro-dalom tanítása elsősorban stílus kérdése, művészet.

(Dr. Kratochfill-Baróti Dezső)

Hugo Krack: Zeichne mit deinen Schülern Geschichtskarten. Ein Bei-trag zum arbeitsschulgemässen Geschichtsunterricht. Georg Westermann, Braunschweig é. n. 38 l. Ára fűzve 1.40 M.

A történettanítás ma már nem képzelhető el rajzolás nélkül. Azonban a rajzok kivételére nézve még nem alakultak ki egységes elvek; még csak a kezdet kezdetén vagyunk. A szerző nagyon egyszerű és mégis igen szem-

léletes módon mutatja be a történettanításban alkalmazandó kartográfiai munkamódszert. A tanár a táblára rajzol, a tanulók pedig az erre a célra szolgáló füzetbe. A módszert *vonalmódszernek* nevezhetjük, mert a népvándorlás útját, a hadsereg vonulását, a politikai és gazdasági aspirációk irányát erősen érvényesülő és az irányt mutató, horoggal ellátott vonalak jelzik; a meghódított vagy vita tárgyát alkotó területek halvány vonalakkal vannak berovátkázva; nagy területekre kiterjedő háborúk a legalkalmasabb méréstani idomba vannak foglalva; a messzire kiható történeti esemény színhelye be van karikázva, és hatást mutató nyilakkal ellátva. Ez a 28 térképet tartalmazó füzet nem törekszik teljességre, hanem a módszert mutatja be. Ezen az alapon 1—2 év alatt minden tanár összeállíthatja a szükséges térképeket

Igen érdekes és hasznos a füzet melléklete, mely a történeti folyamatot hossz- és keresztmetszetben ábrázolja, és minden tanuló által könnyen elkészíthető. 1 m hosszú és néhány cm széles papír hosszában meg van vonalazva, és 6 vonalközre osztva. A papír elején minden vonalköz rendeltetése meg van nevezve: nemzeti történelem, világtörténelem, szellemi művelődés, gazdasági fejlődés, (irodalomtörténet); helytörténet. A hosszirányú vonalakat keresztezik az évszázadokat feltüntető vonalak: 1—100; 100—200; 200—800 stb. egészen korunkig. Ebbe a vázba be kell írni a századok legjellemzőbb vonásait. Pl. a gazdaságtörténelmi vonalköz a gazdasági élet fejlődését mutatja: zárt házi gazdaság, terménygazdaság, városi pénzgazdálkodás, népgazdaság, világgazdaság. Vagy pl. a 14. század keresztmetszete a következő képet mutatja: az Árpád-ház kihalása, az Anjouk, a pápák Avignonban; a gótika, a városi céhgazdálkodás.

Ez a pompás füzet megérdemli minden történettanár érdeklődését.

(Szántó Lőrinc.)

Fizikai és Kémiai Didaktikai Lapok. (IV. évf. 4. és V. évf. 1. szám.)

Péchy Aladárnak »A fizika a középiskola III. osztályában« c., a polgári iskolákat is érdeklő cikke két részletben jelent meg. Megállapítja, hogy a III. osztályos fizika mai alakában a felsőbb osztályok fizikájának kivonata. Szigorú szakszerűséggel különül el a többi, bár vele összefüggésben élő természeti ismerettől, különösen a sokszor fellépő kémiai ismeretektől. A gyakorlati alkalmazásokat kell előtérbe állítani, az elméletből csak keveset, tudományos precizításra való törekvés nélkül. Mértékadó a 13 éves gyermek szellemi képessége. A szakszerű tagoltság didaktikai szempontból helytelen, mert hamis képet nyújt. Az egész fizika-kémiai ismeretek nyújtásán egy vezetőgondolatnak kell végigvonulnia. Cikkíró ilyen vezetőgondolattal a munkát, illetve munkavégzést választja, s ezt a gondolatot végigvezeti logikus összefüggésben a fizika és a feltétlenül szükséges egyidejű kémiai ismeretek területén.

Loczka Alajos dr. folytatja a kémia tanításának történetét. A fenti két füzetben a Ratio educationistól az Entwurfing terjedő idővel foglalkozik.

S. *Evangelista*, a győri tanítónőképző tanára ismerteti a munkáltató kémia-tanításban a tanulók kezére adott egyszerű eszközöket, azok pontos méretét adja. Kb. 200 kísérlet végzésére alkalmas az olcsó összeállítás.

Az V. évf. 1. számában dr. *Csapody Vera* »Kísérleteztető fizikatanítás alsó fokon« ismerteti azon kísérleteket, amelyeket iskolájában a IV. leányosztály növendékei (40 tanuló 15 csoportban) olcsó és egyszerű eszközökkel a tanítási órán belül végeztek. Cikkében megállapítja, hogy a munkáltató oktatás hazánkban a polgári iskolákban indult meg. Mint jelzi, az első évi próba biztató eredménnyel zárult, s a megkezdett úton halad tovább. Kísérleteit és az azokhoz szükséges eszközök rövid leírását a szaktanárok figyelmébe ajánljuk.

A két füzet tartalmából kiemeljük még a következő tanulmányokat: Tóth Alajos: Indukciós alapkísérletek, Holenda Barnabás dr.: A mágnesesség elmélete az új atomfizikában, Balyi Károly: Fényelektromos kísérletek, Koczka Gyula dr. A hangosfilm alapelvét bemutató kísérlet, dr. Erdey-Gruz Tibor: Az elektrolitikus újabb elméletéről, Polczér Kálmán: Zárási áram nincs, Öveges József: Egyszerű rádióadás. (mgv)

Földrajzi közlemények. (f. évi 4—6 szám.)

A magyar Földrajzi Társaság kiadásában megjelenő szakszerű folyóirat f. évi 4—6. száma többek között *Cholnoky Jenő dr.* egyetemi ny. r. tanártól »A földrajz mai irányzatairól« címen hoz igen értékes és a gyakorlati pedagógus számára is megízlelendő gondolatokat.

A földrajztudomány feladatainak elhatárolásában biztos célkitűzést szolgáló definíció még ma sem hangzott el. Ha elolvassuk pl. gr. Teleki Pálnak a földrajzi gondolat történetéről írt kiváló munkáját, bepillantást nyerünk a földrajzi felfogás és a világszemléleti nézőpontok átalakulásának folyamatába, amely párhuzamos az általános emberi gondolkodás fejlődésével. A mai felfogás evolucionális rendszer, melynek alapja az ókor filozófiája, falai a népek mindenkori világnézete, diszítve a korok ízlésétől és stílusától, tetőzete pedig a múlt század nagy földrajzi gondolkodóitól kitermelt s ma már kidolgozott szintetikus világszemlélet, a földi egységnek természetes egységében való felfogása, a differenciálódott földrajz koncentrikus összefoglalása.

Ugy látszik azonban, a földrajz roppant szintézisét egy ember átfogni alig tudja. Némelyek természettudományi irányban dolgoznak, mások az antropocentrikus földrajz hívei s ennek megfelelően látják a földrajz feladatait is. Pedig mindkettőre szükség van — mondja Cholnoky dr. — mert »emberföldrajzzal komolyan és alaposan csakis az tud foglalkozni, aki a fizikai földrajzban és morfológiában teljesen otthon van, enélkül levegőben lógó spekulációk lesznek az emberföldrajzból«, melynek tehát szintén természettudományi módszerrel kell dolgoznia.

Különösen fontos ez a kérdés iskolai szempontból, mert az iskolai földrajz semmiféle differenciálódást különösképpen nem szolgálhat és ma, amikor már tisztult földrajzi feladatokkal állunk szemben, amikor az életközösségek, tájföldrajz és a tudományos milieu-elmélet kiépítésénél tartunk,

az iskolának fokozottan kell hangsúlyozni Hettnerrel, hogy a földrajz a valóság két nagy körét egyesíti magában, hidat épít a természettudományi megismeréstől a történet- és szellemtudományi megismerés felé. Tanításunkban a természet egyik körét sem emelhetjük értékben a másik fölé, annak rovására, — körök alatt értve egyrészt magát a természetet, mint az emberi élet determináló tényezőjét, másrészt az embert magát, aki önmaga életének irányító tényezője a természeti keretek között, tömegével pedig a tájak átalakító faktora.

A két tényező közötti szoros kötöttség feltűnő, tehát már a földrajzi kép teljessége is megköveteli mindkét kör iskolai művelését.

A magyar földrajztudomány illusztris képviselője mintegy a korszellem hatásának tulajdonítja, hogy különösen az emberföldrajz művelői e tekintetben egyoldalulag dolgoznak. A legszebb földrajzi művek is, mint a *Geographie Universelle*, továbbá a Gerbing- és Kluthe-féle különben igen értékes munkák is beleesnek ebbe a hibába, mert íróik nem egyforma irányúak és képzettségűek.

Veszedelemesnek ítéli az újabb irodalomban a Ratzeltől kiindult »utilitárius« irányzatot, amelyet ma már, főleg a német irodalomban a földrajzi művek szárai képviselnek; ezek politikai, gazdasági, vagy más »haszon« szempontjából írnak le vidékeket túlmerész és a valóságon, sőt igazságon túli következtetésekkel anélkül, hogy a tiszta tudományos problémáktól vezetnének magukat.

Ezzel szembeállítja gr. Telekinek a tiszta tudomány módszerével megírt politikai földrajzi munkáját s egyik Amerikában tett kijelentését, amelyvel az amerikai erdőigazgatóságnak arra a kérdésére válaszolt, hogy hogyan lehetne megakadályozni a mintegy 10 millió acre erdőség évenkénti leégését. »Tanítsák meg az iskolában a gyermekeket, hogy az erdőt ne tekintsék »timber«-nek, hanem »forest«-nek, ne csak azt nézzék benne, hogy mennyi hasznot lehetne belőle zsebre vágni a fák kivágásával, hanem tudjanak benne gyönyörködni, mint a természet egyik gyönyörű alkotásában.«

Visszatérhetünk előbbi problémánkra: taníthatunk-e főleg politikai, gazdasági földrajzot, vagy tisztán antropológiát iskoláinkban anélkül, hogy tárgyunk egységét meg ne bontanánk?

A gyakorlati, de még a szakirányú iskola is embert nevel, aki majdan életével nemcsak a »szak«-nak gyakorlati célkitűzéseit szolgálja, de a társadalomnak és a nemzetnek is él. S ennek az életnek a lelkét, jóságát és emberiségét kell áldoznia, mert ez ad neki és nemzetének lelki életformát, szépséget és színt; az utilitárizmus teremthet és növeszthet kartelleket, alkothat talán gazdasági hatalmakat is, de nemzeti lelkiséget és kulturális emelkedést önmagában nem, mert »Minden ország talpköve a tiszta erkölcs« ... s ehhez hozzátehetjük, hogy az állampolgároknak harmónikusán képzett lelke.

A mai tülekedő világban alig látunk emberséget, ezért kell nekünk, nevelőknek jól megfontolnunk Cholnoky Jenő dr. megállapításait, aki már-már féltve szeretett tudományának értékeit is az utilitarizmus útvesztőiben látja; sajnos, más tudományok és művészetek társaságában, a történelmi

ferdítések (l. Kisantant), a piacra vitt tudományos eredmények és a művészeti »izmusok« kétéves világában.

Ettől a világtól kell megóvnunk gyermekeinket azért, hogy földrajztanításunkban az élettéljes szemlélet és a tiszta logika eszközeivel dolgozzunk, a természet egységét valószerű kapcsolatok kiépítésével éreztetjük meg, legelsősorban pedig nem feledkezünk meg emberi és nemzeti célkitűzéseinkről.

Prinz Gyula dr.: »A magyar vásárhelyek« c. cikke minden földrajztanár érdeklődésére számot tarthat. A település földrajzi elterjedéstani módszere, a vásárhelyek területi sűrűsége, a vásárhelyek aránya a népszámhoz és a települések számához, a vásárhelyek nagysága a vásárok száma szerint, a vásárhelyek sűrűsége a terület és a népszám szintézisével, majd a vásárok száma megyék és területek szerint, mind olyan szempontok, amelyekre okszerű leíró földrajztanító tanárnak is szüksége van. A cikk, amellett, hogy tudományos módszertani minta, a földrajzdidaktikának is értékes gondolatokkal szolgál.

A Didaktikai Szakosztály jelentése. Dr. Vargha György, elnök. (†)

A Didaktikai Szakosztály 1921-ben alakult a Magyar Földrajzi Társaság kebelében. Célja röviden: a földrajz oktatására vonatkozó összes kérdések felvetése és megvitatása, a hazai iskolai földrajzoktatás elmélyítése és rendszerezőbbé tétele.

A Szakosztály munkásságának értékes eredménye volt a már 1923-ban gr. Teleki és Vargha György szerkesztésében megjelent »Modern földrajz és oktatása« c. didaktikai mű, amely a legújabb földrajzmódszertani gondolatoknak és tanítási eljárásokra vonatkozó értekezéseknek gyűjteményes könyve.

A Szakosztály az elmúlt évben összesen 6 szakülést, egy vándorgyűlést és választmányi üléseket tartott. Különös figyelemmel kísérte a legmodernebb földrajzpedagógiai kérdéseket és azokat látogatott, nívós összefüvetelein megvitatta. Áldásos működése országos jelentőségű, bár az újabb előadások közkinccsé bocsájtását erősen nélkülözzük. Ennek kiváltkép a vidéki tanárok látnák igen nagy hasznát.

S itt le kell szögeznünk egy másik kérdést is: az Orsz. Polgári Iskolai Tanáregyesület Pedagógiai Bizottságában is hasznos lenne egy-egy tárgyi szakosztály megalakítása, amely a polgári iskolai tanárság köréből kitermelődött gondolatokat és tapasztalatokat a Didaktikai Szakosztályhoz hasonlóan összefoglalná.

A Földrajzi Közlemények jelzett száma közli még Temesi Győző dr. 1933. évi főtítkári jelentését, a Földrajzi Társaság könyvtárának 60 éves történetét (ma több mint 12.000 kötet) Dubovitz István könyvtáros ismereti. »A minőségi termelés kutatás földrajzi feladatai«-ról ír dr. Mudrinszky Rózsa, majd hazai és külföldi irodalmi ismertetések zárják le a folyóirat gazdag tartalmát. (kk)

Magyar Középiskola 1934. évi 7–8. (juli–aug.) számában dr. Karl János: *Újabb törekvések a középiskolai biológiai tanítás terén* c. értekezését

közli, melyben a szerző gondos és finom precizitással tekinti át a biológiai tanítás módszerének történeti kifejlődését. A szakemberek e tanulmányból főleg a módszer kialakulására vonatkozólag kapnak pontos adatokat s a cikk minden rövidsége mellett is biztos eligazodást jelent azok részére, kik a kronológikus adatok megbízható támpontjait keresik. A módszertani problémákat csak annyiban érinti, amennyire azok a történeti kialakulás megértéséhez szükségesek, mégis tisztá képnünk van arról, hogy a biológia tanításának módszere miképpen jutott el Lüben formalisztikus irányától kezdve Junge, illetőleg Schmeil ökológiai módszerén át a Driesch-féle totalitás elvének alkalmazásával a mai munkaiskolai u.n. szintetikus biológiai oktatáshoz.

A folyóirat további részében könyvismertetéseket közöl, míg *Haszler Károly* a németországi középiskolai tanárok anyagi, társadalmi és politikai helyzetét, — *Erdős Tivadar* pedig Görögország tanügyi viszonyait ismerteti. Ez utóbbi cikkből megtudjuk, hogy az athéni gyakorló gimnáziumba teljes fizetésük megtartásával évenként 50—50 vidéki tanár van berendelve, kik az évi rendszeres didaktikai munka után (hospitálások, megbeszélések, tanítások) a modern módszertani elveket magukkal víve térnek vissza előbbi állomáshelyeikre. (kd)

Magyar Paedagogia ápr.—jún. számában *Stuhlmann Patrik* az internátusi nevelés kérdéséről ír. Sok oldalról megvilágítja az internátusi nevelés előnyeit és hátrányait a családi neveléssel szemben. Csak az esetben helyettesítheti azonban a családi helyes nevelést, ha a szülők közötti szükséges és természetes harmónia hiányzik, vagy a szülők az iskola székhelyétől messze laknak. Ismerteti a dahlemi Schölerheimok hiányait, ahol a tanulók kb. 18-an egy-egy családot alkotnak s a családok egymástól meglehetősen messze laknak. Az internátusi nevelés sok problémájára keresi a helyes megoldást.

Solt Andor arról értekezik, hogy milyen szempontok irányadók a magyar irodalomtörténeti anyag kiszemelésénél a középiskolai tanításban. A tanárok egy részénél a súlypont az írók és költők működésével kapcsolatos tényeken van s ennek megfelelően életrajzokban vázolja az irodalom történetét. Másoknál a kiváló alkotások szépségeinek kutatása dominál s a művekkel kapcsolatban kerül szó az alkotó művészeiről. A harmadik csoport az irodalmi művek mögött rejtőző mozgató erőket, szellemiséget tartja szem előtt. Cikkíró megállapítja, hogy a középiskola célkitűzésének (általános műveltség) az első felel meg legjobban, ami nem jelenti azt, hogy esetenként ne legyen a tanulók színvonalának megfelelő esztétikai fejtegetés és mindenkor zárja ki a szellemtörténeti szempontokat.

A folyóirat irodalom-ismertető részében *Gyulai Ágost* hosszú tanulmányban mutatja be, miként kell egy könyvet ismertetni és méltatni. Kornis Gyula: A kultúra válsága c. könyvét méltatja igen részletesen, iskolapéldát mutatva erre a műfajra. (mgy)

Magyar Tanítóképző 1934. évi 7. (szeptemberi) számában *dr. Loczka Alajos*: *A pedagógiai kísérletezés módszerei* címen értekezik. Tanulmánya tulajdonképpen beszámoló a munkáltató tanításnak egyes, főleg fővárosi középiskolákba történt bevezetésével kapcsolatban szerzett tapasztalatairól. Cikkében a következő fontosabb tényeket állapítja meg: A régi spekulatív, illetőleg kontemplatív eljárásokkal szemben a mai pedagógia kísérleti eredményekre és gyakorlati megfigyelésekre építi fel tételeit. Ismerteti a külföldi kísérleti iskolák reformgondolatait és megállapítja, hogy a mi iskolai adottságaink mellett egyik külföldi rendszer sem valósítható meg. A munkáltató tanítás alapelveinek érvényesítése mellett a gyakorlati kivitelben sajátos viszonyainkhoz kell alkalmazkodnunk. A természettudományi tárgyakban (fizika, vegytan, biológia) a kimondottan munkáltató tanítási órák számát évenként 10—15-ben látja megállapíthatónak s az egyéni munkával szemben inkább a csoportmunkák megvalósítását tartja keresztülvihetőnek. A munkaelv keresztültvitelének érvényesítésénél elegendő, ha a tanulók a felvett problémát megoldják és a megállapítható eredményt saját munkájukból absztrahálják. A célkitűzés felvetését és a munkatervnek önálló elkészítését a tanulóktól megkívánni túlzott és meg nem valósítható követelésnek tartja. A továbbiakban a munkaiskolai módszernek nálunk való alkalmazásának feltételeiről és körülményeiről szól. Itt megállapítja, hogy a módszer kipróbálása egyes, főleg fővárosi önként vállalkozó középiskolák és tanárok bevonásával kísérletképpen történt. A résztvevő tanárok munkájuk kivételénél a kezdeményezésekben teljes szabadságot élveztek. Az érdekelt intézetek a tanév elején és végén közös értekezleten megbeszélték a tennivalókat, illetőleg megállapították a tanév folyamán szerzett tapasztalatok eredményeit. A munkálatokba és megbeszélésekbe az érdeklődő tanárokat és a gyakorló középiskolák tanárjelöltjeit is bevonták. Így a kísérletező iskolákhoz újabb és újabb intézetek csatlakoztak. A sikerek hatása alatt sokan a módszer kötelezővé tételét követelték, de többen s az irányítással megbízott cikkíró is amellet foglaltak állást, hogy a munkáltató módszer továbbterjesztése ne a hivatalos rendelet kényszerének hatása alatt, hanem a lelkes, vizsgálódó tanárok ambíciója útján történjék. Végül a cikkíró igen átgondolt jeles tanulmányának végén megállapítja, hogy valamely módszer továbbterjesztésére egyedüli helyes elvnek a pedagógiai kísérletezést tartja, mert csak ez az út vezethet el az újítások maradandó termékenyítő életképességéhez.

A folyóirat következő cikkében *Kövessy Jenő*: *A mennyiségtani óra menetéről* értekezik. W. Lietzmann, Gurski, Streicher, Disse és Küchemann idevágó tanulmányainak figyelembevételével ez a cikk is a munkaiskolai oktatás jegyében íródott. A tapasztalatokban gazdag tanár átgondolt pedagógiájával állította össze mondanivalóit. Értekezésében a házi feladatokról és azok számbavételéről, a problémák előkészítéséről és kitűzéséről, az új tanítási anyag tárgyalásáról és a szerzett ismeretek alkalmazásáról szól. A III. fejezetben Gaudig szellemében részletesen ismerteti az előadó — és kérdvefejtő módszert, hogy annál inkább kiemelve a mennyiségtan tanításának a munkaiskola szellemében követendő metodikai mozzanatait. Elméleti fejtegetései a túlzásoktól mentes gyakorlati pedagógus reális munkájából fakadnak. A mennyiségtan tanárai okulással olvashatják e tanulmányt.

Mácsay Károly: A tanító közműveltsége c. folyóiratlagos közlésében szintén modern didaktikai meglátásokkal taglalja azokat a nevelőhatásokat, melyeket a tanítóképzés tárgyai a tanító munkáján keresztül a nemzeti közművelődésre s a nemzeti öntudat tudatossá tételének kialakítására gyakorolnak. A tanulmány feltárt szempontjaival igen meggyőzően hat és sok módszertani tanulságot is nyújt.

A következő ismertetés a tanítóképzőintézeti matematika-fizika szakos tanárainak f. évi június havában tartott szakértekezletéről számol be. (kd)

Népoktatási Szemle (1934. évi ápr.—jún. füzet). A folyóirat III. évfolyamának 2. fülete a nemzeti egység gondolatának jegyében jelent meg. Cikkei ezt a gondolatot fejtik ki elméleti és gyakorlati oldaláról. Külön oldalon hozza Kölcsény Parainesis-ének erre vonatkozó részletét.

Az első cikk, *Balanpi György: Nemzeti egység* cím alatt idézi a multból Rogerius mestert, Pázmány Pétert, a költő Zrínyit és Széchenyi Istvánt, akinek neve és gondolatai a többi cikkirónál is felmerülnek, mint útmutató fáklyáé. A nemzeti egység nem lehet politikai jelszó, mert az a nemzet talpraállásának föltétele. A nemzeti egység gondolata a családban kell, hogy felébredjen, s ennek szolgálatába kell állítani az iskolai nevelést is. Az egység gondolatának kifejtésében első feladata van a közös történelmi mult ismeretének. A másik egységre kényszerítő tény a revízió gondolata, amelynek nem lehet azonban célja a régi Magyarország változtatlan visszaállítása, hanem revízió alá kell venni a gazdasági és szociálpolitika alapjait és irányait, valamint a nemzetiségi politikát is, bár ez utóbbi kérdésben a régi politika nem volt Európában a legrosszabb. Harmadik tényező a kulturális politika, amelynek minél nagyobb műveltség nyújtására kell törekedni, de nem egyesek kivételes műveltségét, hanem a népműveltséget kell emelni.

Lechnitzky Gyula cikkében vizsgálja a széthúzás alapokait és keresi az egység alapfeltételeit.

Horváth Károly »A nemzeti egység megalapozása a népiskolai nevelés útján« c. cikkében rámutat arra, miként állítható be minden egyes tantárgy a nemzeti egységre való nevelés szolgálatába. Érdekes cikkek szólnak még a fasiszta nevelés szelleméről és a külföldi népoktatás és iskolafelügyeletről (Bulgária, Török-, Eszt- és Finnország). (mgv)

Néptanítók Lapja (1934. szept. 15.). Vezető helyen *dr. Ósz Béla*, a nemzeti önértékre való nevelésről értekezik. Ez leginkább a munkásság és a falu népében hiányos. A nemzeti érzés felkeltésére legalkalmasabb a magyar nyelv, földrajz, történelem, a művészeti tárgyak. Ezek között is első sorban a történelem. A népiskolai tanterv ugyan utal rá, hiányzik azonban a megfelelő utasítás és nincs általános szempontot mutató vezérfonal az egyes egységek feldolgozására. Az iparos és kereskedelmi tanonciskolai utasítások is helyesen tűzik ki a célt. A polgári fiúiskolákkal foglalkozva megállapítja, hogy 1918 óta nem jelent meg végrehajtási utasítás. Cikkíró ebben nyilván téved, mert a Tanterv 1918-ban, az Utasítás pedig 1927-ben.

jelent meg. Abban igaza van, hogy a nemzeti önértzetre való nevelés ki-mondottan ebben sem szerepel, legfeljebb a sorok közé lehetne magya-rázni. Hibáztatja, hogy a történelmet a polgári fiú- és leányiskolákban a görögökkel és rómaiakkal kezdik. Foglalkozik ebből a szempontból a nép-műveléssel és a nemzeti hadsereggel. A polgári iskolákat kivéve a törté-nelemre fordított időt kevésnek találja. Ezekben a hiányokban látja a nem-zeti önértzet kellő mértékű kifejlődésének okait.

Bánki Endre a képzőművészetek iskolai szerepéről és fontosságáról ír.

Dr. Frank Antal a természettan tanításának nevelői értékéről igen körül-tekintő, modern és megszívlelendő értekezést nyújt.

Gyakorlati részében *Szalatsy Richárd* közli tanítási tervezetét. Címe: *Miért nem süllyed el a megrakott hajó? Tárgya Archimedes kísérlete. A feldolgozás módja tanulókkal való kísérleteztetés. A tervezetet felhasznál-hatjuk a polgári iskolában is.*

Ugyanez a szám közli a m. kir. vallás- és közoktatásügyi minisztérium ügy- és fogalmazószemélyzeti új beosztását is. (mgy)

Die Arbeitsschule. (48. évfolyam, 6. szám). *A. Zacharias »Allatmegfi-gyelések és biológiai csoportmunka«* c. cikkében a megfigyelési feladatokról a következőket kívánja meg: 1. nagyobb idővesztés nélkül valósíthatóak meg őket a tanulók; 2. álljanak a tanító állandó ellenőrzése alatt; 3. legye-nek pontosan körülírva; 4. ne húzódjanak el nagyon hosszú ideig; 5. cso-portok között felosztva oldandók meg, amivel tanításunk nagyon sokoldalú lesz és nagyobb anyagot is dolgozhatunk fel; 6. a tanulók megfigyelései vagy a tanterv anyagától függetlenül folyjanak, vagy részben abból adód-janak. Folytatólagos feladatokat csak az iskolában, illetőleg az iskolakert-ben végeztet. A főszólyt az alapos megfigyelésre fekteti és megkívánja, hogy a tanulók észleleteiket külön erre a célra szerkesztett ívekre jegyezzék fel. Iskolai megfigyeléseikhez akváriumokat, terráriumokat és megfigyelő-szekrényeket használ. Az utóbbiakat esetleg maguk a tanulók készítik el, ha az iskola kellő kézimunkafelszereléssel rendelkezik. — Az állatmegfi-gyelések a munkacsoportba osztott tanulókkal a következőképpen valósul-nak meg: A terráriumok, akváriumok és megfigyelőszekrények berendezé-sével, az állatok gondozásával, megfigyelésük lehetőségeivel felmerülő kér-déseket a tanító felírja a táblára, majd azok kellő csoportosításával és rendezésével megállapíttatja a felmerülő feladatokat és ezeket otthoni ta-nulmányozás céljából az egyes munkacsoportok között felosztja. Ehhez a munkához rendelkezésre bocsájtja a szükséges forrásmunkákat. Ezeket az előmunkákat követi az állatlakások berendezése, majd az állatok elhe-lyezése, a kísérletek és a megfigyelések. — Ügyelnünk kell arra, hogy a ta-nulók kitartással végezzék munkájukat. Csak kellő ellenőrzéssel lehet őket kitartó munkára szoktatni és csak így érvük el, hogy a munka sikerrel jár-jon és örömmel, lelkesedéssel töltse el a tanulókat. Éppen ezért elítéli a szabadban végzendő, huzamosabb időn át tartó megfigyeléseket, mert azok csak felületességre szoktatják a tanulókat.

Igen értékes és részletes tanulmányt közöl *Hans Denzer »A homokasz-tal a terepismeretben«* címmel. Mindenekelőtt fontosnak tartja, hogy a

homokasztalt kizárólag mintázásra használjuk és ne használjuk egyúttal homoktartó edénynek is. (Sandmodelliertisch, Sandkasten.) Utóbbi célnak megfelel egy közönséges faláda is. Természetesen célszerű, ha horganybádoggal béleljük ki. Ilyenformán mintázóasztalnak dobogót, régi táblát, sőt közönséges asztalt is használhatunk. A mintázóasztalra 1 cm magas keretet erősítünk. Az alsó fokon legcélszerűbb az 1.60 x 1.20 m-es méret; a felső fokon az 1.60 x 2 m-es méret legyen a felső határ, mert ennél szélesebb asztalon nem lehet kényelmesen dolgozni. Mintázásra legalkalmasabb a kevés agyagot tartalmazó finomszemcséjű homok. A mintázás ráépítéssel történik (ezért jobb a külön homokláda). A munkát az 1 cm vastag völgyfenék (Talsohle) felrakásával kezdjük meg. Ezen van a domborzat legmélyebb pontja. A helyek pontos meghatározása vagy a keretre erősített hálózattal történik, vagy — ami célszerűbb — egy balról jobbra centiméterekre beosztott rúddal, amelyet az alulról felfelé ugyancsak centiméterekre beosztott kereten mozgatunk. A domborzat pontjainak relatív magasságát a homokba dugható megfelelő hosszúságú pálcikákkal jelöljük ki. A felépítést vagy szintvonalak segítségével, vagy magassági pontok segítségével végezzük. Az utóbbi célszerűbb, különösen kisebb méreteknél. A magasságok torzítását nem szabad túlzásba vinni. (1:25000 méretnél elég 2.5-szeres torzítás.) Semmiesetre sem szabad a torzítást annyira fokozni, hogy a középhegység alpesi tájnak tűnjék fel. A nyers domborzat kiképzése után következik a terület elsímítése, a színek felrakása, a folyók vasutak, utak megjelölése. A méretnek megfelelő kis épületeket is helyezünk el. Az erdőt zuzmóval, vagy mohával ábrázoljuk. Egyes fákat szivacsból készítünk. — A továbbiakban a cikk a homokasztalnak az iskolában való felhasználásáról beszél. Az alsóbb fokon a valóságból a homokkal való plasztikus ábrázoláson át megyünk a térképre. A magasabb fokon a menet sorrendje fordított. Hogy milyen nagy nevelőértéke van annak, ha a térképről a homokasztalon megmintáztatjuk a tájat, azt nem lehet eléggé hangsúlyozni. A térképolvasás és a terepábrázolás párhuzamosan halad. A homokasztalnak nagy hasznát látjuk a terepjátékoknál és terepgyakorlatoknál is.

A folyóiratban megjelent további cikkek: »A kézimunkatanítás viszonya az iparhoz és a mindennapi élet követelményeihez«, »Munka-e a játék?«, »Fizikai megismerések kialakítása a népiskolában« (emelő, csiga, a levegő nyomása, súlya; tanulókísérletekről); egy cikk arról szól, hogyan lehet olcsón egy iskolai színpadot készíteni. Ezeken kívül több cikk foglalkozik a kézimunka köréből vett anyaggal. (km)

Pedagógiai szeminárium f. évi 7. számában dr. Pásztor József: *Az iskola a nemzeti összefogás eszköze, Koppány (Kutsera) István: Szociális kötelességeink a gyermek, az ifjúság iránt* címen értekeznek. Dr. Zuckermann Ferenc: *Az iskolaegészségügy kézikönyve* c. folytatólagos nagyobb tanulmányát fejezi be, mely az iskolai higiéniával kapcsolatban sok tanulságot és az orvos szerző nagy pedagógiai felkészültségét mutató metodikai elvet is felszínre hozott. A tanulmány elsősorban az igazgatóknak igen értékes tanulságokat nyújt. Sterioné Szilvay Kató: *Trianoni alap gondolatú*

(*tárgykör*) vizsgaterv-e a középiskolák első két osztályában is felhasználható. Igen hatásos alkotás a trianoni szerencsétlenség megérettetésére; kitűnő példa a metodikai koncentrációra. Kisebb közlemények közül kiemeljük dr. Sármándi (Schmidl) Sándor beszámolóját Nemesné Müller Márta Családi Iskolájának, továbbá dr. Domokos Lászlóné Uj Iskolájának és a Székesfővárosi Háztartási Továbbképző Tanfolyamnak az elmúlt tanév végén rendezett kiállításairól közölt ismertetést. Ugyancsak itt emlékezik meg az Országos Tanoncügyi kiállításról is. A kiállítások a cselekedtető oktatás szellemében a gyermeklélektani és a gyermekfejlődéstani elvek figyelembevételével a tanulók aktív munkáit mutatták be. Csupa élmény, alkotás, melyek a tanulók lelkén át a való életből fakadnak. A Pedagógiai szeminárium lüktető friss szellemével a modern pedagógiai gondolatokat propagálja. (kd)

„*Deutsche Mädchenbildung*”— a német felsőbb leányiskolák folyóirata, — 1934. évi 6. füzetében részletesen foglalkozik a külföldön élő németek kulturális helyzetével. Különösen kiemeli a nők szerepét a külföldi (köztük a Magyarországon élő) németek nyelvének, német nemzeti öntudatának, a német kultúrával való kapcsolatának fönntartásában. Ismerteti a Németországban létesített szervezeteket, melyek részint ilyen irányban képzett emberek kiküldésével, részint pénzbeli segítséggel, részint csereakciók (gyermek, diák stb.) lebonyolításával igyekeznek a külföldi németek segítségére sietni. — A folyóirat a továbbiakban a világ minden részében létesített ilyen szervezetek munkájára vonatkozó különféle jelentéseket közöl. Az olvasó sok hasznos tanulságot meríthet a cikkekből. Megtanulhatja, mit kell tennie a magyar nemzetnek is külföldön élő testvéreinek a magyarság számára való megmentésére, de megtanulhatja azt is, mily nagy szükség van a hazai magyarság erősítésére, ha nem akarjuk, hogy a germán áradat elsöpörhessen.

»*Die Neue Deutsche Schule*« 1934. évi 8. évf. 9. számának is minden cikkét a nemzetiszocialista-gondolat hatja át. A magyar nevelő szempontjából érdeklődésre tarthat számot: Ringhausen »*Revolution und Erziehung*«, továbbá Adams »*Die Leibesübung*« c. cikke. Igen értékes és tanulságos Eickhoff »*Ein Versuch völkischer Unterrichtsgestaltung: Der Rheinraum*« c. tanulmánya. Földrajztanáraink sok hasznos útmutatást találhatnak benne Magyarországot egyes vidékeinek tárgyalására. (lumi)

Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny 1934. évi szeptember havi 1. száma vezető cikkében Havas Istvánt, a Tanáregyesület elnökét, székesfővárosi polgári iskolai szakfelügyelőt búcsúztatja, ki 40 évi, érdekekben gazdag tanügyi szolgálat után vonult nyugalomba. A cikk írója hűen rajzolja meg a poétalelkű jeles férfiú egyéniségét, ki sok kiválósága mellett valóban igazi nevelő-egyénség is volt, mert szerette hivatását és szerette a gyermeket.

A folyóirat második cikkében Havas István a Fináczy Ernő és Kornis Gyula közreműködésével Kemény Ferenc szerkesztésében megjelent teljes *Magyar pedagógiai lexikont* ismerteti. A cikk írója a lexikonnak főleg iro-

dalimi vonatkozásait emeli ki. A hatalmas mű, mint a pedagógiai és didaktikai irodalomnak értékes enciklopédiája a gyermektanulmányi és gyermeklélektani kutatások figyelembevételével az alapvető kérdésekben minden pedagógus részére értékes eligazodást nyújt. Jó, hogy a kultuskormányzat bőkezűsége folytán még a szerényebb iskolák tanári szobáiba is bekerült.

Nagyobb tanulmányt olvashatunk *Rohla Lajos* cikkéből, ki »A magyar nemzeti öntudat felébresztése és fejlesztése az ifjúság lelkében« címen értekezik. Pályanyertes művében a nemzeti érzésről, mint dinamikus erőről szól, mely termékeny cselekvő készségeken át tudatosan él és dolgozik a szebb magyar jövőért. Nagy gondossággal sorolja fel azokat az eszközöket is, melyek segítségével a nevelő a nemzeti öntudatot a tanulók lelkében tudatossá és aktív készségekké formálhatja.

Szenes Adolf, a polgári iskolai reformbizottság elnöke »A polgári iskola reformja« c. cikkében azokra az ellenvetésekre ad konkrét választ, melyek a polgári iskola reformjában csak egy új középiskolai típus megszületését látnák.

Izsák Gyula Endre a f. évi július havában a főiskolánkon tartott Kétfetes tanfolyam programját és annak tanulságait ismerteti. (kd)

A polgári iskolai tanárok szünidei tanfolyama. A vallás- és közoktatásügyi Miniszter Ur a f. év nyarán, július hó 2—14 között a polgári iskolai tanárképző főiskolán és annak gyakorló iskolájában szünidei tanfolyamot rendezett.

Ennek vezetője: *Dr. Litke Aurél* főiskolai igazgató, az Orsz. Polg. Isk. Tanárvizsgáló Bizottság alelnöke volt.

Előadók: a) *A tanárképző főiskolában:* filozófiát és pedagógiát dr. Sömgyi József egyetemi m. tanár, főiskolai r. tanár. Történelmet dr. Eperjessy Kálmán egyetemi m. tanár, főiskolai r. tanár. Állattant és növénytant dr. Greguss Pál egyetemi m. tanár, főiskolai r. tanár. Mennyiségtant dr. Sz. Nagy Gyula egyetemi c. ny. rk. tanár, főiskolai r. tanár. Természettant Frank János főiskolai r. tanár.

b) *A gyakorló iskolában:* magyar nyelvet özv. Radnóti Dezsőné, német nyelvet Willingné Matiegka Istványa és Jármay Vilmos, történelmet K. Bedekovich Lajos, földrajzot Kéndöf Károly és természetrajzot Jeges Sándor, természettant Matzko Gyula, az állami gyakorló polgári iskola szakvezető tanárai, mennyiségtant Kratofil Dezső, ugyanezen intézet igazgatója.

A tanfolyamon a következő tanárok vettek részt:

1.) *A magyar-történelem-földrajzi szakcsoporton:*

Bakóta M. Feliciána szn. Baja, Brandtner M. Livia szn. Hőgyész, Bánhidi László h. igazg., Nagyatád, Csedő Anna Mezőkövesd, Dosztig Mária Kiskunmájsa, Gábrriel M. Georgia szn. Székesfehérvár, Gerl Árpád igazgató Abony, Golkovszky M. Donatella szn. Jászberény, Herczegh Sándor Jászárók szállás, Jedlicska Erzsébet Törökszentmiklós, Kaszap M. Verona szn. Kiskunfélegyháza, Dr. Katonáné Schüller Ilona Jászládány, Kiss M. Generóza szn. Kalocsa, Kiss Mária Gonzága szn. Budapest, Ranolder int., Kiss Margit Nyiregyháza, Dr. Králik Dánielné Budapest, Krizsmanek M. Virgilia szn. Jászberény, Krompaszky Ede igazgató Széged, Léh M. Tibora szn. Csillag-

hegy, Mikula M. Klára szn. Szeged, Nacsá M. Adalberta szn. tanítóképtanár, Szeged, Nagy Emma Berettyóújfalú, Nagy Irén Körmend, Pákay M. Terézia szn. Szeged, Resóczky M. Stefánia szn. Kiskunhalas, Réthy Zsigmond Hajdudorog, Rozgonyi Ilona Bátaszék, Szabó Etelka Szeged, Szrenkó M. Aquilina szn. Cegléd, Szász Gusztáv igazg. Vésztő, vitéz Torma Gábor igazg. Nagykőrös, özv. Tagányiné Borsó Armanda igazg. Mezőkövesd, Tóth Anna Veszprém, M. Tóth P. Vilma szn. Eger, Tóthné Bayer Ilona Körmend, Zámbo Károly Orosháza.

2.) *A magyar-történelem-németnyelvi szakcsoporton:*

Fazekas Mihály Gyula, Gasztonyi M. Tóbia szn. Csorna, M. Heincz Vilma szn. Eger, Hild M. Karolina szn. Szeged, Hlatky Jolán szn. Keszthely, Kopányi Mária dr. Nyiregyháza, Körcc M. Kasimira szn. Jászberény, Kövesi Gabriella Keszthely, Lamping Fülöp Nyiregyháza, Lindner M. Gratiella szn. Bpest, Szt. Imre hg. u., Máté Ilona Bpest, Nyitrai Gyula Vésztő, Paul Erzsébet Békéscsaba, Pfuhl M. Szalézia szn. Cegléd, Ritter Irén Hmvasárhely, dr. Steiner Zoltán Abony, Stréer Hedvig szn. Keszthely, Zubovics Margit Szécsény.

3.) *A földrajz-természetrajzi szakcsoporton:*

Achátz M. Anthuza szn. Jánoshalma, Csapó M. Tomázia szn. Csorna, Csépanyi Margit Gyöngyös, Csókási Béla Endrőd, Czikora M. Chantal szn. Szeged, Gergely Ida Aszód, Harrer M. Melánia szn. Hmvasárhely, Izsák Gyula Endre Zalaegerszeg, Józsa M. Consolata szn. tanítókép. int. Szeged, Kemenes Gizella Ujpest, Kendoff Károlyné Szeged, Lakatos István Dunapataj, Lévai M. Teodoria szn. Hőgyész, Moór M. Xavéria szn. Szeged, Nagy Béla Abony, Nagy Terézia Perpetua szn. Bpest, Ranolder int. Sági Jolán Alojzia szn. Bpest, Ranolder int., Szlávik M. Donatella szn. Bpest, Ranolder int., Szombathy Zoltán Hajdúhadház, Tóth László Gyula, Vűő István Bpest.

4.) *A mennyiségtan-természettani szakcsoporton:*

Albeker M. Paulá szn. Kalocsa, Amrhein M. Heliarda szn. Szeged, Astelleán M. Adóra szn. Szeged, Benkóczy Rózsa Baja, Biró Etelka Mátészalka, Boross Leona Nyiregyháza, Brenner Béla Nagymaros, Erdélyi Mária Sárbogárd, Faragó M. Karolina szn. Vecsés, Filipi Józsa Pápa, Fischer M. Bona szn. Szeged, Geöcze Bertalan Hajdúhadház, Hajdú Margit Túrkeve, Horváth M. Emerencia szn. Csorna, Jakó Edith Berettyóújfalú, Kárpátiné Resli Szidónia, Nagyatád, Kertész M. Jusztiána szn. Kkfélegyháza, Klacskó Győző Szeged, Kocsisné dr. Klement Mária Ujpest, Krompaszky Edéné Szeged, Párkányi Szerafin Keszthely, Potyondy M. Filoména szn. Csorna, Prisztavok Mária Békéscsaba, Róna Rózi Bpest, Róth Margit Sárospatak, Sós József Hmvasárhely, Stelczér M. Carissima szn. Baja, Székely Cecilia Miskolc, Szigriszt Teréz Pécs, Varga M. Xaveria Szombathely, Zilahi Polgáry Imréné Regula Margit Debrecen.

A tanfolyamról részletes tudósítást *Izsák Gyula Endre* zalaegerszegi tanár tollából Közlönyünk f. évi szeptemberi száma hozott.

Lapunk jelen száma 100 oldal. A Cselekvés Iskolájára a f. évi előfizetési díj a csatolt m. kir. postatakarékpénztári befizetési-lap felhasználásával küldendő be.

Prometheus-nyomda és könyvkiadó vállalat nyomása Szeged, Gizella-tér 5. szám.

A CSELEKVÉS ISKOLÁJA

MÓDSZERTANI FOLYÓIRAT

Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának tanári testülete.

Felelős szerkesztő: KRATOFIL DEZSŐ

Megjelenik évenként 5 kettős számban. Előfizetési díj egy évre 12 pengő. Szerkesztőség és kiadóhivatal: S z e g e d, Boldogasszony-sugárút 8. szám.

A cselekvő iskola lélektani alapjai*

1. A mai nevelésügyi mozgalmakban és irodalomban mi sem oly gyakori, mint a *réginek* és *újnak* szembeállítása. A reneszánsz óta voltaképen mindig és szakadatlanul a nevelésnek megújulásáról és forradalmáról van szó; de olyan határozottsággal s oly meggyőződéses öntudattal talán még sohasem helyezték szembe az új világ követelményeit a régiek alapfelfogásával s módszereivel, mint ma, az »új iskola, új nevelés«, a »réformeaz l'école!« jelszavainak idején. A megújulás törekvései többféle szempont szerint csoportosítják a (lényükben azonos) reformgondolatokat; egyik ily kristályosodó pont: a *cselekvés* (Ferrière), a *tett* (Lay), a *munka iskolája* (Kerschenssteiner) elnevezéseiben és erőfeszítéseiben mutatkozik. Ezekben a jelszavakban és törekvésekben kifejezésre jut a századeleji, de különösen a háború utáni emberiség mély elégtelensége a régi (főként Herbarti) szellem uralma ellen a nevelés elméletében s gyakorlatában, épúgy, mint más régebbi, kísérletekben vagy intő vészkiáltásokban; ezekre az »új« és a »cselekvő« iskola sűrűn hivatkozik, mint szellemi elődeire (Rousseautól indulva Tolstojon, Ellen Keyen, Foersteren keresztül Claparèdeig vagy Deweyig). Petersen találóan állítja szembe a régi és új iskola egész szellemét, mikor megvonja »a régi iskola profilját« s vele szembe helyezi nagy követelményként a »neue Gesinnung«-ot (Die neu-europäische Erziehungsbewegung. 1926.). Más a fogalmunk és követelményünk ma már az iskola egész szerkezetével, a tanítónak és nevelőknek a szülői házhoz, a növendékhez való viszonyával szemben, mint a bennünket közvetlenül megelőző

* A szegedi polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának módszeres értekezletén (f. évi november hó 8.-án) tartott előadás.

nemzedékeknek. Találójában alágha lehetne ezt az új szellemet s követelmény-ideált jellemezni, mint »a cselekvő iskola« elnevezésével s a benne rejlő fogalmi sajátosságokkal. Egyik oldalán áll a régi, a »passzív« nevelés elmélete és gyakorlata; ez Herbart gondolatvilágán alapszik; — másfelől biztatóan int felénk az »aktív iskola«, melynek az elnevezést *Bovet* adta (1919), de amelynek gazdag kifejlődését oly munkások biztosították, mint *Ferrière*, *Claparède* (az ő elve a »funkcionális nevelés«, melyet a növendék sajátos, életkorhoz kötött lelki tevékenységeinek az egész ember szerkezeti egységében való szemlélése s szerepüknek ebből a szempontból való respektálása jelleméz), *Dewey* és mások, kiknek elméletei más és más végső filozófiai alapokon nyugszanak, de egy, legfőbb elvben mégis találkoznak s ez a növendék természetes lelki *tevékenységének* az egész nevelés középpontjába való beleállítása.

2. A régi, vagyis »passzív« iskola szellemi atyja *Herbart*, kinek felfogása az egész múlt századnak német nevelését, de vele együtt másokat is döntően meghatározta. Herbartot a korabeli »képességek pszichológiája« elleni küzdelme egy »passzív« nevezhető lélektani rendszer kialakításába sodorta: úgy gondolta, hogy a *képzelemekkel* helyettesítve a képességeket s az elemek (mechanikai törvényekre visszavezethető) játékával a lelki képességeknek tulajdonított emberi cselekvések s viselkedések magyarázatát, oly lélektant nyújthat, mely a nevelésnek kellő elméleti és gyakorlati alapot nyújt. Különösen passzív jellegűvé tette ezt a lélektani rendszert Herbartnak az a meggyőződése, hogy a képzeteket legfőképen, vagy egyedül a *külső* benyomások határozzák meg; a külső, érzéki ráhatások döntik el a képzetek keletkezését, egymáshoz társulását, kombinációikat, szétválásukat stb.; az érzelmek, törekvések pedig nem eredeti, primér adottságai a léleknek, hanem a képzetek játékának folyományai, tehát másodlagosan és a képzetektől függően létező jelenségek. E felfogás egy csapással többféle hasznót is látszott jelenteni: egyrészt az érzelmek és törekvések világát egyoldalú determináltságúnak tüntette fel, azaz csak a képzetektől gondolta őket függésben lévőeknek s így megfosztva őket saját ösi erejüktől, a képzeteknek rendelte alá; mivel pedig az oktatásban képzeteket nyújthatunk, tőlünk függ, kellő képzetesoportositással a növendék érzelmeit, akarátát, érzületét és erkölcsi-ségét befolyásolni, sőt döntően meghatározni. A herbarti oktatás tehát lényege szerint erkölcsi nevelés is (*Gesinnungsunterricht*), mert az erkölcsiség épúgy függvénye az oktatásnak, mint az érzület és akarat a képzeteknek. Továbbá: mivel a külső behatások, melyek a képzeiteinket meghatározzák, matematikai törvényszerűségnek engedelmesskednek, felmerül Herbart elméjében egy matematikai pszichológiának a gondolata (a későbbi pszichofizika, *Fechner*). A fontos ebben a filozófiai elképzelésben az a mozzanat, hogy a lélek: lényege szerint passzív, befo-

gadó jellegű marad; a tudatunk sem egyéb ezen felfogás értelmében, mint színpad, hol a képzetek úzik szakadatlan játékkukat, — vagy pedig szemlélő, ki tudomásul veszi az előtte lepergő eseményport, de abba *aktívan* beleavatkozni képtelen. Ez a gondolkozásmód és filozófiai elmélet hozta létre a passzív iskolát, melyben a tanuló lelke csak a *befogadás* szerepére van szorítva, — üres lap, melyre majd a »nevelő oktatás« fogja ráírni a maga betűit és mondatait; az egyéniségfelfogás többi részletei is a passzivitás jegyében állanak itt: a tanuló főerénye a figyelem és a szorgalom, az iskola padján a nyugalom és a mozdulatlanság, mert hiszen nem kell egyebet tennie, mint a tanító közléseit, ráhatásait minél teljesebben befogadnia, képzetkapcsolódásaikban feldolgoznia és megőriznie. A Herbart-féle lélektan szerint még az appercepció és az érdeklődés sem teszi az oktatást vagy a növendéket cselekvővé: az appercepció, ez a sokszor és mégis elégtelenül elemzett jelenség sem egyéb, mint az új képzetnek a régiek közé való beleilleszkedése, tehát lényegében mechanikai-passzív folyamat eredménye; az érdeklődés pedig csak az oktatás végére helyezett, annak végső eredményeképpen, koronája gyanánt jelentkező lelki tény csupán, nem pedig a növendék nevelésének első, alapvető rugója, ahogyan az új nevelés elméletei kívánják. Mindenütt a lélek passzivitására vezetnek a herbarti tanból vonható következtetések, akár a növendék iskolai életét, akár értelmi működéseit, akár a tanítás és tanulás lényegét, vagy az erkölcsi érzület kialakulását vesszük számba; azért nevezte el *Gaudig* találóan az iskolának ezt a herbarti típusát »Lehrschule«-nak, hol csakugyan nem történik más, mint »tanítás«, még pedig kizárólagos egyoldalúsággal (a tanulónak nyújtott képzetekkel) és »tanulás« (Lernschule), azaz, képzetek befogadása, megőrzése, összekapcsolása; ebben az iskolában szükségképpen háttérbe szorul mind a tanítónak, mind a növendéknek egyénisége, spontaneitása, kezdeményező ereje és önállósága s helyette a »módszer« válik egyetemes érvényűvé s minden tanulási eredményt biztosító középponttá, — a módszer, mely a képzetek megszerzésének lényegén alapuló egymásutánt nyújt, mellékessé és elhanyagolhatóvá téve a tanító és tanuló egyéniségét.

3. Természetes, hogy ez a felfogás csak addig tehetze az oktatás és nevelés alapjait, míg az emberi lélekről alkotott képünk meg nem változott. Mihelyt utat tör magának az a belátás, hogy nem a képzetek teszik lelki életünk legfontosabb, legmélyebb alapjait, — hogy a képzetek nemcsak hogy nem egyedüli, de nem is legdöntőbb alakító egyéniségünk fejlődésének és cselekvéseinknek, — hogy a képzetvilág »alatt« van egy hatalmas réteg, az ösztönök, tendenciák, akarások, vágyak, indulatok, szenvedélyek rétege s mindezek keletkezésükben és működésük törvényszerűségeiben csak *részben* függenek (vagy függetlenek) a képzetektől: akkor szükségképpen kell, hogy megváltozzék a

tanulóról és iskoláról való egész felfogásunk, s a passzív iskola átengedje a helyét az új lélektanon alapuló iskolának, éppen a cselekvő és cselekedtető iskolának. S valóban így is történt: annak a nagy változásnak, mely a mai nevelői gondolkodás átlagát és színvonalát elvlasztja a régitől, nemcsak a társadalmi, politikai, gazdasági világválsággal való elégedetlenség, hanem az emberről, az emberi lélekről s annak fejlődéséről való új, (és ezúttal tudományosabb) lélektan is előidézői közé tartozik. Mikor az új lélektan, az emberi és gyermeki lélekről való megváltozott felfogása alapján a cselekvő és cselekedtető iskolát sürgeti, akkor le kell, hogy számoljon azokkal az eddig felmerült összes konkrét iskola-típusokkal is, melyek ugyancsak a cselekvés valamiféle megvalósítását sürgetik, azonban nem mindenkor indulnak ki az emberi (és gyermeki) lélekben rejlő *valódi cselekvési (aktív) lényegeknél* meglátásából, vagyis nem adnak számot maguknak arról, mi az a »*cselekvő lelki*«, mi a lélekben az »aktivitás«, hanem inkább a dolog gyakorlati oldalára helyezve súlyt, nyomban a cselekvő tanítás és fejlesztés megszervezéséhez fognak. Ilyen, néha egyoldalú és hézagos lélektani alapvetésen nyugszanak az oly gyakorlati berendezkedések, melyek »vonzó iskolát«, »vidám iskolát«, »munkaiskolát« hoznak új gyanánt a régi helyébe, vagy hangoztatják (régóta fogva!) a növendék »öntevékenységének« elvét, anélkül, hogy kiegészítenék a vonzó, vidám stb. elnevezésekben rejlő (helyes, de elégtelen) mozzanatot a *cselekvés egészéhez* szükséges egyéb lélektani járulékokkal. Pedig világos, hogy csak a *cselekvés teljes rajzán*, annak kimerítő lélektani fogalmán alapulhat az a valóban *aktív* iskola, mely számunkra a jövő ígérete és remény-sége. Hogy példát mutassunk arra, mily pontokon lehetne és kellene kiegészíteni a »cselekvés« nem teljes és nem kielégítő fogalmazását, mely sok helyen szembeötlő, tekintsük a Kerschens-teiner-féle »munkaiskola« lélektani szerkezetét. K. »munkaiskolája« a »cselekvésnek« körét a kézimunkára és a gépies munkára látszik szorítani, bár K. kijelentette (Schreibnerrrel szemben), hogy a kézimunkával együtt a szellemi tevékenységet is a munkaiskola lényegébe tartozónak tekinti; és nem idegenkedik a munkaiskola programjába a játékot is belefoglalni; mindezek és egyúttal a Schreibnertől tovább fejlesztett alap-gondolatnak »szabad szellemi tevékenység« iskolájává való átalakítása is, mutatják, hogy itt a cselekvésnek (aktivitásnak) nem elég mélyről vett s nem kielégítő teljességben kidolgozott fogalmával van dolgunk. Világos azonban, hogy a cselekvés iskolájának és eljárásainak csak egy teljesen kielégítő aktivitás-fogalommal lehet felépülnie. A cselekvésnek legbővebb elemzését Allersnél találjuk (Das Werden der sittlichen Person, 1912, 18—25 ll.), s az ő fejtegetése nyomán a lélektani cselekvés-fogalomnak következő, teljesebb és mélyebbről induló rajzához juthatunk el: a) Az emberi személyiség megismerésében az első

és legszembeötlőbb mozzanatok az ő *tevékenységei*: *akciói* és *funkciói*. Akciónak nevezzük a személyen fizikailag vagy lelki-
leg »kívül« álló, — funkciónak pedig a személyen »belül« álló
tárgyra, mozzanatra irányuló cselekvést (pl. célbadobás, olva-
sás: »akciók«; amikor a gyermek saját testével játszik, mikor
önmagunkra eszmélünk, saját gondolatainkkal foglalkozunk:
»funkciókat« fejtünk ki. Természetes, hogy *teljesen*, abszolút
értelemben vett »külső« céljai cselekvésünknek nincsenek, az
itteni megkülönböztetés csak viszonylagos értelmű). Az akciók
és funkciók főbb osztályai: *hozzáfordulás* a tárgyakhoz, vagy
elfordulás, *tanulás* vagy *utánzás*, *játék* vagy *alkotás*, stb.;
eredményeik a külső »mű« vagy az önalakításban mutatkozó
fejlettségi fok; lehetnek a *személyiség egészéhez* fűződők, vagy
annak töredék részletéhez; *automatizáltak*, vagy pszichés közbe-
iktatással lefolyók stb. Az akciók és funkciók szövődményei, bizo-
nyos állandósági jelleggel, a viselkedések, (belső és külsők),
a jellemvonások, további fogalmi rendszerezésben: a típusok,
beállítódások és jellemek; — az idő folyamán előálló játékok
adja az egyén »életdrámáját«. — b) Minden akcióban és funk-
cióban az »én« állást foglal a »nem-én«-nel vagy önmagával
szemben. Ily állásfogalások a legelemibbi észrevevésektől kezd-
ve a sejtések, vélekedések, ítéletek, elhatározások, célkitűzések,
akarások, érzések sorain keresztül a megvalósításokig, tettekig
stb. mindnyájan »tevékenységek«; még a legparányibb gondo-
latrezdülés is megváltoztatja valamiképen vagy az én (mikro-
kozmosz), vagy a nem-én (makrokozmosz) képét. Az erkölcsi
cselekvés is azon nyugszik, hogy cselekvéseinkkel *okok*, okfor-
rások vagyunk, s a változásokért felelőséggel tartozunk. —
c) A tevékenységeink végső *forrásai* egyfelől az öröklött, vagy
másodlagosan szerzett tendenciák, ösztönök, hajlamok, — a
szükségletek s különböző impulzusok, érdeklődések és érdekelt-
ségek, — másfelől a tárgyi világnak (a nem-énnek) behatásai,
melyre bensőségeink nagy része irányul, vagy vele összehan-
golságban van. Legvégső alap pedig a személyiségünk mélyén
rejlő *konstitúció*, mely egyszerre adja életes és lelki egyénisé-
günk utolsó lélektanilag elérhető forrását. Innen ered az az
energia-összeg is, melynek sztatióner változásaiból áll lelki éle-
tünk időben kifejlődő folyama: egyensúlyok, ezek bomlásai, majd
újra való helyreállításai, feszültségei és megoldásai, pszichés
elégedetlenségek és kielégülések stb. adják a lelki élet dinami-
káját. Az energikus tényező minden akcióban és funkcióban (v.ö.
Boda: Bevezető a lélektanba 1934. 154/5. l.) benne van. — d) A
tevékenységhez kell bizonyos *érzékenység*, kellenek *képességek*,
időbeli jegyek (gyorsaság, lassúság, periódusos, szakgatott jel-
leg stb.), lereagálások is. — e) Az aktivitás ugyan minden lelki
mozgás lényegéhez tartozik, de a gyermek s a felnőtt aktivitásá-
ról különleges értelemben is szólhatunk: egyrészt vannak »ak-
tív« és »passzív« típusok, ami csak annyit jelent, hogy *aktívabb*

és *passzívabb* személyiségformákat tudunk elválasztani, de teljesen »passzív« lelki élet nincs, —mindegyik fajta lelki tevékenység: valamilyen fokú tevékenység; másrészt jól meg lehet figyelni, *egyes* tevékenységek fejlődési fokait, sőt mintegy ki-pattanását a csecsemő- és gyermekkorban, amint erre különösen *Ch. Bühler* gyermektanulmányai szép példákat mutatnak (*Kindheit und Jugend*, 1931. 3. kiad.: az első életév közepén mint válik a közömbös tárgyi inger megfigyelt, majd érdeklődéssel keresett ingerré; hogyan válik az éppen kialakult kis személyiség dacossá, a 3. év körül, mikor is az először ízelt személyiség-tevékenység a makacosság és dac formáiba csap át; ugyanez a serdüléskorban stb.).

A cselekvő és cselekedtető iskolának tehát a cselekvés teljes és jól tagolt fogalmából kell kiindulnia s azt a meggyőződését, hogy az emberi lelki élet a maga lényege szerint folytonos és meg nem szűnő aktivitás, tudományosan el kell mélyítenie; melyekkel fentebb a »cselekvés« fogalmát jellemeztük. Így cselekedve nem is kell oly messzire hatolnunk, mint pl. *Ferrière* teszi, aki egyenesen *Bergson* »teremtő fejlődését« helyezi lélektanának és neveléstanának alapjául s úgy látja, hogy a »lelki« lényege szerint ilyen teremtő kifejlődést jelent; ily metafizikai (és nehezen igazolható, sőt ellentmondásokat rejtő) megalapozásra a cselekvő szellemű iskola és az aktivitás lélektana nem szorul rá. Elég dinamikus tényezőt tartalmaz a lelki alapoknak az a táblázata, melyet fentebb közöltünk, ahhoz, hogy meggyőződjunk a lelki élet eleven, lüktető, fejlődést hordozó, aktív mivoltáról és ne essünk újra vissza egy passzív lélektan szintjére.

4. A lélek aktív voltának hangsúlyozása mellett van az új nevelői törekvéseknek még egy másik termékeny forrása is: ez a gyermeklélektani kutatások hatása. A régibb pedagógiai irányzat hangoztatta ugyan, hogy a nevelendő lelkét ismernie kell annak, aki nevelni akarja, de ez az elvi álláspont csak újabban vezetett el a gyermek lelkének igazi megismerésére, törvényszerűségeinek, egyéni működése feltételeinek valódi megfigyelésére és respektálására. A régiek inkább csak sejtették és kitalálták, semmint tudományosan kutatták s megállapították volna az általános lelki fejlődés korszakait, menetét, alapjait, az érés és tanulás viszonyát, s az egyes tevékenységek sajátos fejlődési jellegzetességeit (émlékezet, külső világ megismerése, érzelmek, erkölcsiség fejlődése stb.). Csak a legújabb kutatások (*Werner* és *Piaget* neveit emeljük csak ki e helyen) szolgáltatták nekünk a fejlődés egyetemes törvényét: a differenciálódás és koncentrálódás törvényét és a részletfejlődések érdekes és sokszor meglepő megállapításait (pl. hogy a gyermeki fantázia egyáltalában nem oly gazdag, élénk és magasrendű, mint régebben vélték), és vezettek rá a szellemi életkor és elmaradás fokainak mérésére (*Binet*). Ezek nélkül a lényeges lépések nél-

kül a gyermeki tevékenység természetével, fokozataival, az érdeklődés fejlődésével és kíváncsiságaival egyáltalán nem lehetnénk tisztában s bizonytalanul tárogatóznánk a pedagógia lélektani alapvetésének kérdésében. Ugyanígy nagyon elmélyítette a nevelők elméletét és gyakorlatát a differenciás lélektan is, mely végső eredményben a lélektani típusoknak a nevelésben való jelentőségére mutatott rá s követelte azok tiszteltetésben tartását az oktatásban s nevelésben, s ezen túlmenve, a pályaválasztás problémájának megoldásában is. A fejlődés menetének a szemlélete a cselekvés és cselekedtetés pedagógiájában sok utalást és ösztönzést nyújt a ma emberének. Ha látjuk például a dackorszakok megjelenését a fejlődő gyermek és ifjú lelkében; ha tapasztaljuk a fejlődés egyes szakaszainak törvényét, mely szerint a szervezet egyszerre csak egy dolgot tud jól végezni és stagnálást mutat valamely lelki (vagy biológiai) tevékenységi körben, hogy aztán annál jobban nekilendüljön (*»reculer pour mieux sauter«*, Claparède); hogy a reális felelősségérzet még nem fejlődhetett ki 13—14 éves korban úgy, ahogyan 2—3 évvel később jelentkezik s így a pályaválasztás is csak ekkor nyer értelmet; hogy minden helyes értelmi cselekedtetésnek meg kell várni a fejlődési korát s ezeket, a korokat meg kell állapítani a helyes nevelés érdekében: mindez csupa oly *elemi* blátás, melyek nélkül a nevelői tevékenység vagy energiapocsékolássá, vagy a gyermeki cselekvések természetellenes alakításává válik, — ennek pedig éppen a passzivitásba való sülyedés a természetes következménye. Ugyancsak a lélek aktivitásának ebből az értékeléséből fakad a *nevelés* fogalmának újabb megvilágítása is: a nevelés nem egyszerűen csak »ráhatás«, — a felnőtt, vagyis kész embernek ráhatása a fejletlenre és tudatlanra; nemcsak e hatás »befogadását« jelenti a nevelés fogalmának ezen újabb szellemű értelmezése, hanem egyfelől a növendék feldolgozó, már receptivitásában is tevékeny, érdeklődésével a dolgoknak elébemenő tevékenységét, másfelől a nevelésnek inkább mint *segítésnek*, a fejlődésakadályok elhárításának, mint ösztönzésnek jellemzését jelenti. A nevelés csak segítség, mely a növendék fejlődését az önuralom felé egyéniségének a konstitúcióban adott lehetőségei szerinti egyéni létteljessége felé irányítja. E. segítség lehet pozitív fejlesztés, mely az egyes képességek szerint különböző mértékű lehet (pl. a matematikai képesség fejlesztésének kérdése más, mint az idegen nyelvek tanulásának képessége és kérdés, miképpen fejleszthetők?), — és lehet meglévő és helytelen gátlások lebontása, — tendenciák kielégítése, — lehet pótló kielégítésre is gondolni a nevelői ráhatások körében (a fantázia terén: pl. a 12 éves kor körül felépő kalandvágy, leveztetése olvasmányokkal), — új izgalmak, ingerek, érdeklődések keltésében is állhat az, amit nevelőhatásnak mondunk: ám mindez lényegében csak *segítség* marad, — egy faji és egyéni életvonal természetes menetének útjából az

akadály eltüntetése s a fejlődés valódi, helyes, értékes vonalának diadalra segítése.

5. Melyek már most a cselekvő iskola lélektani vezető elvei? Az alapokat, melyeken az idetartozó nevelők és pszichológusok felfogása nyugszik, fentebb láttuk. A *konkrét* elvek és sarktételek pedig, melyek amaz alapbelátásoknak gyakorlati alkalmazását vannak hivatva vezetni, a következőkben foglalhatók egybe: a) a cselekvő iskola *egyéni munkát* kíván az iskolai növendéktől. Nem passzív befogadást a növendék részéről, nem az egyetemes módszer által előkészített személytelen ismeretté préparált tudásanyag tudomásulvételét, hanem annak személyes feldolgozását. Kívánja, hogy a növendék a *saját* módszerét alkalmazza a *saját maga által felfedezett* kérdések megoldásában. Problémalátás és problémamegoldás: ez a cselekvő iskola módszere: a tanuló saját lelki konstellációja, kora, képességei és érdeklődései körén *belül* felmerült *kérdések* alakjában lássa a tanulmányi anyagot, nem olyannak, amint az készen, eredményképpen a tanító elméjében van; hanem belőle csak annyit és csak azt a lényegét, melyet képességei és lelki konstellációja szerint valóban kérdésesnek érez. E tekintetben Dewey helyezte éles megvilágításba a tanuló munkáját, mikor hangsúlyozta, hogy a tanulás legjobb módszere a problémalátás és problémafeldolgozás. A tanító munkája e téren ismét csak a *segítés* és *irányítás* lehet, abban merül ki mintegy; nem kész ismeretek változatlan átadása a cél, hanem az aktív szellemi munka. Az egyéni értelmi szintből, érdekből fakadó, s ezáltal ösztönzést nyújtó szellemi tevékenység. Goethe mondása lebeghet e tekintetben szemünk előtt, mikor a régebben is hangsúlyozott »öntevékenység-elvet«¹ újraszűletni látjuk: a régiak szellemi kincseit *ujra meg kell szerezni* a növendéknek, hogy valóban az *övé* legyen, azaz szellemébe beleorganizálódhasson. Ez pedig csakis személyes, énes tevékenységgel történhetik. A segítség-mankókat a szellemi életre ébresztett tanuló csakhamar elveti, ha érdeklődése az ismeretszerzés *hajlamává* (vagy nemes szenvedélyévé) válik. — Az ilyen egyéni munka egyúttal *jellemfejlesztő* is, tökéletesítő, mert kitartást, az igazság önzetlen szolgálatát, altruizmust, a tények előtti meghajlást, a felelősséget szükségessé, szükségletté és élménnyé teszi. (Az élménynyújtás is benne van a modern nevelés programjában s egyúttal az egyéni munkának jellegzetességei közé is tartozik.) Ebből a szempontból a *kézimunka* nagy nevelő értéke is kiviláglik. — b) A cselekvő iskola *spontán tevékenységet* követel meg a növendéktől. A spontaneitás a lelki energiának s lelki mozgásoknak *belülről* eredő indításokat nyújtó alapja. Amíg a növendék tevékenységének *célja* csak kívülről ráoktrojált cél, — csak a nevelő által kívánt cél, mely a növendék belső világától idegen s abba szervesen bele nem organizálódott, vagy nem belőle ébredt, addig cselekvése nem lesz spontán, azaz igazán értékes cselekvés. A cselekvés-

nek kezdete és vége a növendék természetes lelki mozgásaiban legyen: ez a spontaneitás a gyakorlatban. Nem szabad e téren félnünk a »túlzó naturalizmus« vádjától, mikor ily spontaneitáskövetelményeket támasztunk: mert maga a növendék *természetes* lelki fejlődése is elvezet az »altruista fordulathoz« (Boda), ahhoz az átalakuláshoz, mikor a gyermek teljesen alanyi érdekű s érdekeltsgű lényből átalakul, tapasztalásai s belátásai során, objektívabb lénnyé, aki érzi és tudja, hogy éppen nagyobb sikerű önérvényesítése s önfenntartása végett tisztelnie kell bizonyos áthághatatlan korlátokat: az igaznak, a realitásnak, a társas életből eredő követelményeknek végső korlátait. A szabálytudat már a gyermekek játékaiban is megnyilatkozik; s a szabályok tudata helyt ad később, még pedig a természetes fejlődés során is, az erkölcsi követelmények és szabályok tudatának. És azonfelül: nem vezet a spontánul természetes kifejlődésnek és cselekvésnek elve veszedelmes és egyoldalú naturalizmushoz azért sem, mivel tudjuk, hogy a növendék spontaneitása *egyedül* nem vezet el mindahhoz a *művelődési anyag*hoz, melyet el *kell* sajátítania, hanem a spontán érdeklődés mellett egy más rugónak is kell működnie a szellemi képzés egész folyamán: ez a szellemi értékek (igazságok, kulturakörök, művészetek, történelem, természeti ismeretek) bennrejlő, autonóm természetéből fakadó *követelés*. Az igazságok és értékek *mindnyájan* »követelik«, hogy megismertessenek és elismertessenek. A növendék előtt kitárul az egész szellemi világ és érvényesülni akar benne és általa. Ez sokkal nagyobb körű »kellés«, »követelés«, mint amekkorát a tanuló érdeklődésköreinek tere önmaga szerint felölel: viszont *képes* felölelni, ha az igazság elve szerint halad és szellemi tevékenysége felébredt. — c) Ilyen értelemben fogva fel a *cselekvő és cselekedtető* nevelést, látjuk, hogy az egyúttal az *alkotó munkára* való neveléssel is egyjelen-tésű. Az alkotó munkához szükséges egyszersmind, a fentebbi lelki követelményeken (egyéni, spontán cselekvés) kívül, különlegesen: a *fantázia* tevékenysége is. A fantázia, mely lényegében *kombináló* tevékenység, mutatja be képzet- és gondolatösszetevéseiben s felbontásaiban azokat a lehetőségeket, melyeket egy-egy kérdés, egy-egy probléma, egy-egy valóságsemlét méhében hordoz. A sok lehetőség közül a legjobbat, legmegfelelőbbet, az igazat kiválasztani: ez már az értelem munkája. De az értelem választásának alapot nyújtani: ez a fantázia dolga. »Alkotni« tehát a lelki élet egész körében, de különösen az értelmi élet területén csak a fantázia előzetes munkája nyomán lehet. Természetesen csak az oly fantázia jöhet itt tekintetbe, mely a dolgok lényegeire irányul, mélyebb alapokat s átfogó szintéziseket nyújt kombinációiban, vagyis a magasértékű képzetet, míg a játékos, gyermekes, felületeken maradó s irreálisítasokat teremtő bizarr fantázia, bármily élénk legyen is, az iskolának és a szellemi tökéletesedésnek és haladásnak nem válha-

tik hasznára. Az »alkotások« akkor igazi alkotások, ha bennük a lényegeket, az igazságot, a dolgok mélyeit s nagy átfogásait látjuk megcsillanni (v.ö. Boda: A zseni kérdésehez. 1932.). A cselekvő iskola, mikor az alkotó munkára kíván ösztönzésekkel szolgálni, nagy súlyt helyez tehát az ily értelemben tekintett fantázia nevelésére is. A fantázia jól irányított gazdagsága: ez az ő ideálja.

6. A lélektan *szolgálni* kívánja a nagy ügyet, a nevelés ügyét abban, hogy feltárja az emberi és gyermeki lélek valódi természetét, s levonja belőle azokat a következtetéseket, melyek a nevelés igazibb, emberibb, lelkibb irányba való terelését előmozdíthatják. Sok gondolat merül fel benne, mely egyszerre új is, meg régi is; sok olyant felszínre vet a pszichológia lázas munkája, mely ötletszerűen s intuíciókban eddig is élt már a nevelői tevékenységben; ezeket öntudatosítani, tudományos fogalmazásba szorítani, kritikának alávetni s belőle a szent ügynek, a nevelésnek minél nagyobb hasznot biztosítani: ezt tekinti feladatának. A nevelők feladata viszont az, hogy a gyakorlat és az elmélet folytonos bírálatával kísérik a törekvéseket s gondolatokat, — mert hiszen nem minden jó, ami új s nem minden rossz, ami régi; és a kritika után vegyék fel az értékes eszméket és indítékokat nevelői tevékenységükbe, művészetükbe!

Várkonyi Hildebrand

A helyes magyarság kérdése módszeres megvilágításban

Nyelvében él a nemzet. Nem véletlen, hogy ez a szállóige a XVIII. és XIX. század fordulóján keletkezett, abban az időben, mikor nemzeti létünk megfoghatkozott és veszedelemben forgott. Sokan úgy gondolták, hogy a magyarság betöltötte történeti hivatását, és sorsa a lassú, de biztos haldoklás. Ez a hiedelem onnan eredt, hogy őseink nyelve pusztulásnak indult, mert csak a műveltségben elmaradt szegény jobbágnép használta. A köznemesség a latin nyelvért lelkesedett, a főurak franciául beszéltek, a városi polgárság többnyire német volt. Semmi más nem volt, ami a nemzeti elernyedésből kiragadtatta volna a magyarságot, csak az édes magyar nyelv. Ez nyitotta meg a nemzet számára a fejlődés lehetőségét, ez hozta lendületbe a magyarság élni akarását, ez állította a nemzeti célok szolgálatába legjobbjainkat, ez biztosította nemzetünk fennmaradását és gyarapodását.

Parlagon heverő nyelvünk nyomán keletkezett nemzetünk pusztulásának jóslata; nyelvünk művelésével és fejlesztésével

terelték lelkes íróink a magyarságot a haladás biztos útjára: Bessenyei fáradhatatlan munkássága, II. József nyelvrendelete elleni egységes nemzeti ellenállás, Kazinczy nyelvújítási mozgalma, Széchenyi akadémia-alapítása, a reformkornak a magyar nyelv jogait követelő sarkalatos tétele, és nyelvünk fokozatos diadalai legfőbb állomásai annak az útnak, mely nemzetünk megújhódásához vezetett. A szállóige tanulása áthatotta az egész nemzetet. Ennek a tanulásnak ad visszhangot Kölcseynek minden időkre szóló szívbemarkoló oktatása: »Meleg szeretettel függj a hon nyelvén! mert haza, nemzet és nyelv, három egymástól válhatatlan dolog; s ki az utolsóért nem buzog, a két elsőért áldozatokra kész lenni nehezen fog. Tiszteld s tanul más mívelt népek nyelvét is..., de soha ne feledd, miképpen idegen nyelveket tudni szép, a hazait pedig lehetőségig művelni kötelesség.«

Nyelvünk jogaiért vívott küzdelmeink és fejlesztése érdekében tett erőfeszítéseink eredményezték azt, hogy a magyarság száma egy évszázad alatt 2.5 millióról 11 millióra emelkedett. Azonban a trianoni erőszak súlyos csapást mért nemzeti életünkre. Újból — mint annyi másszor — megnehezült az idők járása fölöttünk. 3 millió magyar testvérünk idegen rabságban sínylődik. De nem vesztek el számunkra, mert elszakíthatatlanul hozzánk kapcsolja őket a magyar nyelv. Ilyen értelemben nyelvünk a területi épség helyreállításának egyik fontos tényezője, nemzeti megújhódásunknak hatalmas erőforrása. Ezért a nemzeti létünk parancsolta kötelesség nyelvünk megőrzése, ápolása, fejlesztése és megtisztítása mindazon elemektől, melyek eredeti zamatát és szellemét elhomályosítják. Ne használjunk szükségtelenül idegen szavakat és kifejezéseket! Ne rontsuk nyelvünket idegen észjárást tükröztető szólásokkal! Irodalmunk története és tudományos irodalmunk fejlettsége fényesen bizonyítják, hogy a magyar nyelv minden irodalmi műfaj és tudományág művelésére kiválóan alkalmas. Szépségét tekintve pedig nem áll a többi kultúrnyelv mögött.

Mivel nyelvünk legdrágább nemzeti kincsünk, szent kötelességünk azt szóban és írásban minden idegenszerűségtől mentesen használni, nemzeti sajátosságát minden hamisítási kísérlettel szemben megőrizni. A nyelvünkbe betolakodott idegenszerűségek olyanok, mint a hamisított árucikkek. Sokszor könnyen megismerhetők, olykor csak gondos vizsgálattal fedezhetők fel. Nyelvünknek az idegen elemektől való megtisztításának érdemes munkája elsősorban az iskolára hárul. Ennek a munkának egységes megindítását rendeli el a nagyméltóságú vallás- és közoktatásügyi miniszter úrnak 40.468/1934. sz. rendelete.

A nyelvtisztaságra való törekvés nem csupán a magyar nyelv tanárait érdeklő feladat, hanem az egész iskolai munkát átható nevelési elvvé kell lennie. Csak egységes, tervszerű és lankadatlan buzgalommal végzett munkától lehet eredményt vár-

ni. Az általános, minden tanárra kötelező tennivaló a következő:

1. Nyelvünknek minden idegenszerűségtől mentes, eredeti sajátosságában való mintaszerű használata. A tanárnak nagy hatása van tanítványaira, ami a nyelvhasználatban is megnyilvánul. A tanulók a tanár sajátos szavajárását észrevétlenül elsajátítják. A mintaszerű beszédnek tehát maradandó hatása van a növendékekre.

2. A tanulóktól minden alkalommal meg kell követelni a szabatos és tiszta magyar beszédet. A hibákat javítjuk, illetőleg javíttatjuk.

A feladat nehéznek látszik, de megoldása nem lehetetlen. Eredményes módja az óráról-óra-ra való gondos készülés. *Eggersdorfer** szerint a tervszerű tanításra való előkészület hármas irányú:

1. A *tárgyi előkészület* a tanítás anyagának minden vonatkozásban való megismerésében áll.

2. A *pedagógiai előkészület* a tanulók appericiálós képzet és gondolkörének figyelembevételét jelenti. A tanítás legelemibb követelménye a tanulók tudásához való alkalmazkodás, éppen ezért kell már az előkészületben a tanítás tárgyát a növendékekre vonatkoztatni. Ebben hathatós segítséget nyújt a *honismeret elve*, mely a tanulók szemléletkörének értékesítését követeli. Az így nyert érzelmi színezetű szemléleti anyag egyénileg a tanulókra vonatkozik. A *munkaiskolai elv* értelmében szükséges az osztály lehetséges öntevékenységet megállapítani (a gyakorolható cselekvések, a szemléltetés lehetőségei, gondolkodási műveletek, írás, rajz, kézimunka stb.). A tanításra készülő tanár figyelme az osztályról az egyes növendékekre irányul. Azt vizsgálja, hogy egyes tanulók milyen különös szerepet tölthetnek be a tanítás folyamán. Végül szükséges a tanítás anyagát és a megállapított munkamódszereket nevelési értékük szemszögéből vizsgálat tárgyává tenni.

3. A *módszertani előkészület* a tanítási óra menetét (>formális fokozatok<) állapítja meg.

Eggersdorfer mélyen szántó gondolatai kiegészítésre szorulnak. A tanításra való készüléshez tartozik:

4. a *nyelvi előkészület*. Minden tantárgynak, sőt gyakran ugyanazon tárgy egyes óráinak sajátos szókészlete van. Más szókészletet igényel pl. a történelem-, mint a természetrajztanítás, más nyelvezet szükséges a nyelvtan-, mint a verstantanításhoz, de a dolog természetéből következik, hogy az I. osztály tanításában nem lehet a IV. osztály nyelvkincsét alkalmazni. Ezek a körülmények szükségessé teszik a tanításra való nyelvi készülést. Itt figyelembe kell venni a nyelvtisztaság követelményeit. Vannak tárgyak, melyek nagyon csábítják a tanárt az idegen

* Jugendbildung. Allgemeine Theorie des Schulunterrichts. 4. kiadás. München 1933. 315—319. l.

szavak használatára, viszont vannak tanárok, akik az idegen szavak használatával nagyobb tudományos színezetet akarnak tanításuknak adni. Mindkét eset csökkenti a tanulók érdeklődését és a tanításban való tevékenységük a legkisebb mértékre szorítkozik, ennél fogva a kíváncsi eredmény elmarad. Az idegen szavak lehető száműzésére s az idegen mondat szerkezetek és szólások föltétlen mellőzésére kell törekedni. A tősgyökeres magyar szólásokkal pedig igen gyakran mindennél szemléletesebben fején találjuk a szeget.

A tanítást követő önbírálatnak a nyelvhasználatra is ki kell terjednie.

A helyes magyarságra való nevelés az anyanyelvi oktatás különös feladatát alkotja. Az *anyanyelvi oktatás célja: a nyelvtani és stilisztikai ismereteken, valamint az irodalmi műveltségen alapuló szabatos nyelvhasználat szóban és írásban.* A magyar nyelv tanárai érzik a feladat súlyosságát, gyakran elégedetlenek is a gyenge eredmény miatt; sokszor úgy gondolják, hogy a célt nem sikerült teljességben elérniük. A gyenge eredmény módszertani fogyatékokra vezethető vissza: a tanítás túl elméleti, nem induktív eljárású, a tanulók öntevékenységet nem indítja meg, a fogalmazás többnyire a tanuló képességét meghaladó, érdeklődési körén kívül eső és reproduktív tárgyakból áll, a helyesírási készség, gyenge a kellő és tervszerű gyakorlás hiánya miatt. Ide vezethető vissza a magyaros nyelvhasználat fogyatéka is. Az anyanyelvi oktatás tengelye az olvasmány. Ezzel kapcsolatban szerezt a tanuló nyelvtani, stilisztikai és irodalmi ismereteket minden osztályban. Helyesírást nemcsak a nyelvtannal kapcsolatban, hanem minden osztályban tanítunk. Ugyanez áll a helyes magyarságra való nevelésre. Nemcsak a III. osztályos stilisztika keretében szentelünk ennek 1—2 elméleti órát, hanem az egész anyanyelvi oktatást kell áthatnia.

A módszeres eljárás a következő:

1. A közmondásokban sajátos nemzeti észjárás tükröződik. Éppen ezért az I—II. osztályban *a közmondások tárgyalása alkalmat ad a magyaros stílusra vonatkozó ismeretek megalapozására.* Hangsúlyozzuk a bennük megnyilatkozó nemzeti sajátosságot, ami a német közmondásokkal való összehasonlításban válik szemléletessé. A közmondásokkal kapcsolatban rá kell mutatni a tősgyökeres magyar szólásokra és a gyakran előforduló idegen mondat szerkezetekre.

2. Az *olvasmányok tárgyalása során szükséges a figyelemreméltó tősgyökeres magyar kifejezéseket kiemelni.* Az olvasmányoknak és az íróknak a magyarosság szemszögéből való méltatása különös jelentőséget ad a nyelvtisztaság ügyének: a helyes magyarságra való törekvést meggyökereztetni növendékeink lelkében.

3. *A nyelvtani oktatáshoz szükséges példamondatokat megválasztva, nagy súlyt kell vetni a magyarosság elvére.* A példamondatok nem csupán a nyelvtani ismeretek szemléltetésére valóak, hanem tartalmuknál fogva is értékeseknek kell lenniök. Akár a tárgyalt olvasmányokból, akár az élő beszédből merítjük a nyelvtani szemléltető anyagot, az értékes (erkölcsi, esztétikai, magyaros) tartalomtól nem szabad eltekinteni. Ugyanez vonatkozik a tanulóktól megkövetelt példákra is. A magyar szellemet lehelő példamondatokkal kapcsolatban röviden utalhatunk idegen gondolkodást tükröztető megfelelőjükre is. Pl.: »Nagy fába vágta fejszéjét« — mondja a magyar ember, aki ellenben németül gondolkodik, ezt így fejezi ki: »Nagy dolagra vállalkozik.« A nyelvtani jelenségek vizsgálata folyamán gyakran kell nyelvünk sajátos szellemére rámutatni. Ilyen alkalmak: a szenvedő igealak magyartalan voltának kiemelése, a *hoz-vissz*, *jön-megy* igék használata, a számjelzővel jelzett szónak egyes számban kell állnia, a páros testrészeket és páros ruhadarabokat nyelvünk egynek veszi és egyes számmal fejezi ki, a *pár* felének kifejezésére a »fél« jelző szolgál, a határozatlan névelőt csak akkor tesszük ki, ha jelentése »valamely«, a kérdőmondatra a kiemelt mondatrészsel kell felelni, az alárendelt mondatviszonnyal szemben nyelvünk a mellérendelt mondatokat előnyben részesíti, a »hogv« kötőszó helyett a »míszérínt« használata helytelen, hibás szóösszetételek (láthatár, mértan, menhely), helytelen szóképzés (építész, tanonc, tanoda), stb.

4. Minden magyar nyelvi órán kell házi írásbeli feladatot kitűzni. Azonban minden írásbeli munkának csak akkor van értéke, ha kellő ellenőrzésben részesül. Az ellenőrzés nem jelenti azt, hogy a tanár minden órán valamennyi tanuló vagy a többség munkáját megvizsgálja. Ez lehetetlen volna. Az ellenőrzés módja abban áll, hogy néhány dolgozatot fölolvastatunk és az egész osztállyal megbíráltatjuk. A közös bírálat az eredményes fogalmazástani és elengedhetetlen feltétele. Ez az eljárás fokozza a növendékek törekvését, becsvágyát, a dolgozatok jó tulajdonságainak kiemelése és a hibák megállapítása pedig igen tanulságos. Ha ezt elmulasztjuk, elsorvad a tanulók érdeklődése, a fogalmazás nem jelent számukra lelki szükségletet, és elmarad a tanulságos irányítás. Ilyenkor nincs a fogalmazásban haladás, fejlődés. A tanulók kedvetlenül, robotszerűen végzik munkájukat, a tanárt pedig elkeseríti az eredménytelenség. A dolgozatok bírálata kiterjed: a tárgyi, szerkezeti, stílusbeli és helyesírási szempontokra. Először kiemelendők a dolgozatok előnyös tulajdonságai és csak másodsorban a hátrányok. A stílusbeli sajátosságokat bírálva különös figyelemben részesítjük a nyelvtisztaság követelményeit. Egyrészt kiemeljük a szép magyaros kifejezéseket, másrészt rosszaljuk az idegen szavakat, szólásokat és mondat szerkezeteket, és azokat jó magyar szavak-

kal, szólásokkal és mondat szerkezetekkel helyettesítjük. Mind-
ezt a tanár tervszerű vezetése mellett a tanulók végzik.

5. Az iskolai dolgozatok javítása ugyanolyan szellemben történik, mint a házi írásbeli feladatok ellenőrzése. A tanár a legjellemzőbb hibákat javítás közben följegyzi tárgyi, szerkezeti, stílusbeli és helyesírási csoportok szerint. A hibákat a javítási órán megvitatja. *A dolgozatok javításánál különös gondot kell a helyes magyarságra fordítani. Dicsérettel emlékezzünk meg a tősgyökeres magyar kifejezésekről, a magyartalanságokat pedig javítjuk és irtjuk.* Ahogyan minden hibára van alkalmas jelzés, hasonlóképpen szükséges a magyartalanságokat külön jelzéssel feltüntetni. A leghelyesebb módnak kínálkozik a szaggatott vonallal való aláhúzás. Ezzel nyomatékosan figyelmeztetjük a tanulókat a legsúlyosabb stílushibára. Különösen a népes osztályokban van ennek nagy jelentősége, ahol alig jut idő az egyénenkinti hibák megbeszélésére.

6. A jó magyarságra való nevelés munkája nem merülhet ki a magyartalanságok gondos felderítésében és kiméletlen írtásában, hanem *szükséges a tősgyökeres magyar kifejezéseket tervszerű következetességgel minden kínálkozó alkalommal gyűjteni.* A gyűjtésnek három módja van:

a) az olvasmányok tárgyalásával megismert magyaros kifejezések följegyzése;

b) az iskolai és házi írásbeli dolgozatok bírálatával kapcsolatban az értékes szólások megőrzése;

c) a tanulók önálló gyűjtése, ami abban áll, hogy az iskolai munkától függetlenül megismert magyaros szólásokat házi füzetükbe (erre a célra néhány lapot jelölünk ki) bejegyzik. A gyűjteményt meg kell néha vizsgálni és a hibás részeket törölni.

7. *A nyelvtisztaság kérdése különös kötelességeket ró a stilisztikai oktatásra.* A stilisztika a stílusismeret rendszeres ismertetése, tehát a stílus magyarosságának fontos és kimagasló helyet juttat. *A magyaros stílus tanításának alapeve: az I–II. osztály anyanyelvi oktatásában szerzett ismereteknek, a III. osztály idevágó olvasmányi anyagának és az élő beszédből vett tanulságoknak tapasztalati alapon való számbavétele, rendszerbe foglalása s a beszédben és írásban való gyakorlati értékesítése.* A magyaros mondat szerkesztés elveinek eleven tapasztalatokon és szemléleteken kell alapulnia.

A stílus magyarságáról szóló ismeretek feldolgozásának menete:

Első óra.

Előkészítés: Az I–II. osztályban szerzett ismeretek föllevenítése. Célkitűzés.

Tárgyalás: A nyelvben megnyilatkozó nemzeti sajátosság érzékeltetése gyakorlati példákon. Pl.: a magyar ember jó színben van, a német jól néz ki; a magyar ember tájékozódik, a né-

met kiismeri magát; a magyar ember pénzt keres, a német érdemel, az angol csinál, stb. A magyar és német észjárás közti különbséget lehetőleg a tanulók német nyelvtudásának értékesítésével kell szemléltetni. — A rendelkezésre álló olvasmányoknak (olvasmányoknak) a magyarosság nézőpontjából való tárgyalása. Tanulságok levonása.

Összefoglalás.

Alkalmazás: Idegenszerű szöveg átírása. Magyaros szólások gyűjtése.

Második óra:

Előkészítés: Az előző óra anyagának számonkérése. A magyaros szólások gyűjtésének és az átalakított szöveg ellenőrzése közös megbeszélés alapján. Célkitűzés.

Tárgyalás: Olvasmánytárgyalás. Tanulságok levonása.

Összefoglalás.

Alkalmazás: Magyartalan szöveg átírása. Magyaros kifejezések gyűjtése.

Harmadik óra.

Előkészítés: Mint az előző órán. Célkitűzés.

Tárgyalás: A Toldi sorra kerülő énekének tárgyalása. Ebből és a már olvasott énekekből a magyar nyelv szellemének érzékeltetése. Tanulságok levonása.

Összefoglalás.

Alkalmazás: Magyaros szólások gyűjtése a Toldiból.

Negyedik óra.

Előkészítés: Mint az előző órán. Célkitűzés.

Tárgyalás: A helyes magyarságot veszélyeztető legfontosabb stilushibák gyakorlati rendszerezése: a) polgárjogot nem nyert idegen szavak; b) rosszul képzett szavak; c) hibás szóösszetétel; d) alárendelt mondatviszony; e) idegen mondat szerkezetek és szólások.

Összefoglalás.

Alkalmazás: Magyartalan kifejezések gyűjtése és jó magyar szólásokkal való helyettesítése.

Ilyen alapvetés után a magyaros stílus elvei az anyanyelvi oktatás további folyamán következetes gyakorlással válnak tudatossá.

A III. osztály magyar nyelvi oktatásának központi olvasmánya Arany Toldija, a magyaros írásművészet utolérhetetlen alkotása. Minden lapján szebbnél-szebb, eredetibbnél eredetibb magyar szólások gyönyörködtetik az olvasót. A munkaiskola szellemében végzett tanítás mellett rendkívül nagy érdeklődés nyilvánul meg e mű iránt: minden sora különleges élményt jelent a tanuló számára, ami biztosítja a teljes sikert. A könyv nélkül tanulandó részletek örökre bevésoódnak a tanuló lelkébe, a tösgyökeres magyar kifejezések megórzésében nemes versenyre kelnek. A Toldiban rejlő értékek teljes kiaknázásához a tanulók írásbeli munkájának igénybevétele is szükséges. Meg-

jegyzendő azonban, hogy az egyes énekek tartalmának írásbeli elbeszélgetése elsorvasztja az érdeklődést. Érdekes helyzetek indítják meg a tanuló alkotómunkáját, melyekben megnyilatkozhatnak egyéni elgondolásai, sajátos érzelmei, nemes törekvései. Mindezek bepillantást engednek a gyermeki lélek ismeretlen mélységeibe, rejtett szépségeibe, életfelfogásába. Csak ilyen becsvággyal végzett munkában fogja a tanuló Arany törölmetszett magyarságát értékesíteni és a magyaros stílus követésére indítékot kapni. Ilyen feladatok: Toldi találkozik Laczfi nádor hadával; György arculüti Miklóst; Toldi gyilkosságba esik; Farkaskaland; Bence Toldi fölkeresésére indul; Toldi megfékezi a megvadult bikát; Toldi legyőzi a hetvenkedő csehet; Toldi a király előtt; Toldiné, Miklós, György, Bence és Nagy Lajos jellemképe. Mi tetszett legjobban a Toldiban? Mi hatott meg legjobban? Min háborodtam föl legjobban? Min szomorkodtam nagyon? stb.

8. Arany Toldijának módszeres feldolgozása felkelti a tanuló érdeklődését a trilógia többi részei iránt is. A IV. osztály házi olvasmányai között az első hely a Toldi estjét illeti. Az első részhez hasonló stílusfejlesztő hatása van. Magyaros szólasait a tanulók gyűjtik, s egy iskolai és néhány házi dolgozatban értékesítik. Házi olvasmányul adhatjuk még Jókainak Az új földesúr (a Magyar Könyvtárban megjelent iskolai kiadás), továbbá Gárdonyi Egri csillagok című regényét. Ezeket a nagyjelentőségű műveket minden tanuló szívesen olvassa, a magyar nyelvérzék nemesítésére pedig kiválóan alkalmasak.

Az anyanyelvi oktatás akkor éri el célját, ha a szabatos nyelvhasználat mellett nagy íróink olvasását lelki szükségletté tettük. Ez pedig a romlatlan magyar nyelvérzék fejlesztésének legbiztosabb eszköze.

Mint mindenütt, úgy a nyelvtisztaságra való törekvésben is legjobb az aranyközépút követése. A túlzás nyelvünket szegényíti. Nincs nyelv, amely idegen hatások nélkül volna. A magyar se kivétel. Az iskolának nem lehet más feladata, mint a gyakran előforduló, kirívó és a tanulóval nyelvtani-stilisztikai alapon megértethető magyartalanságok kiküszöbölése. Ezek pedig a következők:

1. Irtni kell mindazon idegen szavakat, melyek polgárjogot nem nyertek s amelyekre van jó magyar szavunk.

2. A leggyakrabban előforduló hibásan képzett szavak:

Számítol, helyesen: leszámít; engedményez: enged; kedvezményez: kedvez; aszfaltíroz: aszfaltoz; parkíroz: parkoz.

Tanácsnok: tanácsos; dalnok: dalos; (meggyökeresedett: tábornok, elnök, ügynök, stb.); börlönd: útításká; tanonc: inas; fegyenc: rab; áldozópap; (meggyökeresedett: tanár, titkár, pincér stb.); szívelyes: szíves; szentély: szenthely; ünnepély: ünnepség; élc: elmésség; játszma: játék; szakma: szak; okmány: okirat; időny: időszak; egylet: egyesület; ovoda:

x fegyenc: fegyházra ítélt

rab: börtönre ítélt

fegyel. fegyházra ítélt. ↘

az lenne nem ez!

117
már
ez fogadja
már

hisdedővő; étkezde: étkező; hizlalda: hizlaló; fogda: fogház; képezde: tanítóképző; lövölde: lövőtér; céllövő (ház); szeszfőzde: szeszfőző; vasöntőde: vasöntő; pénzverde: pénzverő; sörfőzde: sörfőző; varroda: varró-műhely; uszoda: fürdő; szálloda: szálló; (meggyökeresedett: nyomda); építész: építő; festész: festő; történetész: történetíró; gyógyász: orvos (szemgyógyász: szemorvos).

Feladási vevény: *feladó vevény; kézbesítési iv: kézbesítő iv; hirdetési tábla: hirdető tábla; (helyes: fogyasztási adó; közlekedési rend, születési bizonyítvány); a képről való vélemény: a képről való vélemény; a városbani időzés: a városban való időzés.*

3. Hibás szóösszetételek:

Forrpont: *forráspont; támpont: támaszpont; láthatár: látóhatár, szemhatár; tudvány: tudásvágy; ütér: ütőér; vonzerő: vonzóerő; fekhely: fekvőhely; rakdíj: raktári díj; ruhakosár: ruháskosár; óvszer: védőszer; menhely: menedékhely; tévhit: balhit; gyógyszer: orvosság; faláda: fászláda; almarétes: almásrétes; palackbor: palackos bor; kénfürdő: kénesfürdő; előérzet: sejtélem; előírás: szabály; mérvadó: irányadó, illetékes; lázmentes: láztalan; költségmentes: díjtalan; pormentes: portalan;összvagyon: összes vagyon, egész vagyon; tűzmentes: tűzálló; véderő: védőerő; vízhatlan: vízálló; zárzó: zárószó, végszó; zárbeszéd: záróbeszéd, befejező beszéd; rakpart: rakodópart; összköltség: összes költség; összsúly: összes, teljes súly; munkaképes: munkabíró; teherklépes: teherbíró; szófukar: szűkszavú; szolgálatkész: szolgálatra kész; távcső: messzelátó; távgyaloglás: versenpgyaloglás; méltóságteljes: méltóságos; örömteljes: örömmel teljes; tiszteletteljes: tisztelettel teljes; reményteljes: reménnyel teljes; kimenet: kijárat, kijárás; vérszegény: vértelen, kevés vérű; jellemdús: jellemes; érdemdús: nagypéremű; erőteljes: erővel teljes; életteljes: eleven, élénk; élethű: hű, megszólalásig hű; korhű: korszerű; vízbő: bővizű, vízben bővelkedő; vizszük: vízben szűkölködő, kevés vizű; csíráképes: csírázásra képes; ügybuzgó: buzgó, lelkes; túlgazdag: dúsgazdag; túlnagy: túlságos nagy; túlboldog: túlságosan boldog; hithű: hitéhez hű; királyhű: királyához hű.*

4. *A magyaros mondatszöveg jobban szereti a mellérendelt, mint az alárendelt mondatokat.* Az alárendelésben vigyázzunk a kötőszók helyes alkalmazására. Helytelen a »hogyp« helyett a »miszerint« használata. Nagy gondot kell fordítani az *aki, amely, ami, ahol* névmások használatára. Ezek a leggyakoribb hibák a dolgozatokban. Pl. Az orgyilkos bement a királyhoz, akit meg akart ölni. Helyesen: Az orgyilkos bement a királyhoz és meg akarta ölni. — Megnyerte a főnyereményt, amely szerencsáját okozta. Helyesen: Megnyerte a főnyereményt, és ez szerencsáját okozta. — A huszárok találkoztak az ellenséggel, amelyre hirtelen rátámadtak. Helyesen: A huszárok találkoztak az ellenséggel és hirtelen rátámadtak. — Balassa Bálint vitéz katona volt, aki esztergom ostrománál halt meg. Helyesen: Balassa Bálint vitéz katona volt, Esztergom ostrománál halt meg. — A tanár bement az osztályba, ahol megkezdte a feleltetést. Helyesen: A tanár bement az osztályba és megkezdte a feleltetést. — A tanuló viselkedik jól, miáltal elkerülheti a kellemetlenséget. Helyesen: A tanuló viselkedik jól, ezzel elkerülheti a kellemetlenséget.

5. *A gyakrabban használt hibás szavak és helytelen kifejezések jegyzéke:*

Szép darabot adnak a színházban: *Helyesen: Szép darabot játszanak.*
Gondolkodik, örül, bánkódik valami fölött: *gondolkodik, örül, bánkódik valamin.*

Az ágyat őrzi: *ágyban fekvő beteg, az ágyat nyomja.*

Halálra gázol: *agyongázol.*

Ajánlatot, javaslatot tesz: *ajánl, javasol.*

Akarattal tette: *szándékosan, készakarva tette.*

Alaposan megtanulta: *jól megtanulta.*

Aláveti magát a sorsnak: *belenyugszik sorsába.*

Beletalálja magát: *beleszokik.*

Bizonyítványt nyert: *bizonyítványt kapott.* Alkalmazást nyer: *alkalmazták.*

A könyvben ez áll: *a könyvben ez olvasható, ez van.* Érdekében áll: *érdeke.* Érdekében állt: *érdeke volt.* Nem áll hatalmában: *nincs hatalmában.* Jól áll neki az új ruha: *jól illik rá.* Rosszul állítja oda a dolgot: *rosszul tünteti fel a dolgot.*

Szorgalma által emelkedett föl: *szorgalmával emelkedett föl.* Tanítványom által készített dolgozat: *tanítványom készítette dolgozat.* Levéllel értesítette: *levéllel értesítette.* (Helyes: az ellenség által elfoglalt város.)

Átment a vizsgán: *letette a vizsgát, sikerült a vizsgája.*

Átveszi az egész könyvet: *végigolvassa a könyvet.*

Ezen ház eladó: *ez a ház eladó.* Ezen rendelet érvényes: *ez a rendelet érvényes.*

Beállították a munkát: *megszüntették a munkát.*

Bebeszéli neki: *elhiteli vele.*

Behozza a mulasztást: *pótolja a mulasztást.*

Beképzelt: *elbizakodott, önhitt, képzelődő.*

Belemegy az eladásba: *beleegyezik, belenyugszik az eladásba.*

Betartja szavát: *megtartja szavát.*

Betekint az iratokba: *megtékinti az iratokat.*

Betilt: *megtilt, eltilt.*

Bevezeti a vitát: *megkezdzi a vitát.*

Bir valamit: *van valamije.* Nagy jelentőséggel bir: *nagyon jelentős, fontos.* Birja a német nyelvet: *tud németül.* Nem bírok énekelni: *nem tudok énekelni.*

Névnapom, csizmaszáram: *nevem napja, csizmám szára.*

Jó üzletet csinált: *jó üzletet kötött.* Hosszú utat csinált: *hosszú utat tett.* Jó arcot csinál: *jó arcot, képet vág.* Hibát csinál: *hibát ejt.*

Dacára: *ellenére.* Dacára annak: *noha, ámbár, jöllehet.*

Egyénisége nagy tudást árul el: *nagy tudásra vall, nagy tudást mutat.*

Elébe néz valaminek: *remél, vár valamit.*

Elkési a vonatot: *lekésik a vonatról.*

A könyv ellenében elcseréli a kardot: *a könyvéért elcseréli a kardot.*

Annak ellenére: *ámbár, noha.*

Előadja magát: *megtörténik, megesik.* Előhoz valamit: *szóba hoz, meg-*

említ. Előír: *elrendel*. Előjegyzésbe vesz: *előjegyez*. Elővigyázat: *óvatosság*.
Előérzet: *sejtelem*.

Életbe lép: *megvalósul, megalakul, létesül*.

Ellopták neki a könyvét: *ellopták tőle a könyvet*.

Előnyben részesül: *kedveznek neki*. Előnyére válik: *javára válik*.

Elszámította magát: *tévedett, rosszul számított*.

Eltekintve attól: *nem tekintve, figyelman kívül hagyva, mellőzve azt*.

Ez alatt értjük: *ezen értjük*.

Sok pénz esik rá: *sok pénz jut rá*.

Fizetést eszközöl: *kifizet*. Javítást eszközöl: *javítást végez*.

Az ügy szívesen fekszik: *az ügyet szívesen hordom*. Szeged a Tisza mellett fekszik: *Szeged a Tisza mellett van*. Közelfekvő gondolat: *nyilvánvaló, önként kínálkozó gondolat*. Érdekemben fekszik: *érdekemben van*.

Feladta a küzdelmet: *abbahagyta a küzdelmet*. Feladta a reményt: *lemondott a reményről*. Feladta a tervét: *eláll tervétől*.

Felhagy a játékkal: *abbahagyja, megszünteti a játékot*.

Példát hoz fel: *példát említ meg*.

Nagy szegénység lépett fel: *nagy szegénység keletkezett, támadt*.

Feltételez: *feltesz*.

Felült: *lépre ment, becsapták*.

Felüti a könyvet: *kínítja a könyvet*.

Felveszi a harcot: *harcra kel, szembeszáll*.

Tárgyalást folytat: *tárgyal*.

Futni hagyom: *éleresztem, szabadon bocsájtom*.

Befolyást gyakorol: *befolyással van*. Hatást gyakorol: *hatással van*.

Bírálatot gyakorol: *megbírál, bírálatot mond*.

Hamis hír: *álhír*. Hamisan énekel: *rosszul, hibásan énekel*.

Hátsó gondolat: *rejtett gondolat*.

Nincs időm: *nem érek rá*.

Kifejezésre juttat: *kifejez*.

Igénybe vesz: *felhasznál*. Igényt tart: *számot, jogot tart*.

Indokol: *megokol*.

Hatályon kívül helyez: *megszüntet, érvénytelenít*.

Öt év előtt: *öt éve*. Tíz nap előtt: *tíz napja, tíz nappal ezelőtt*. A napokban: *a minap, nemrég*. A napokban Miskolcra utazom: *a legközelebbi napokban Miskolcra utazom*. Egy éven belül eladom a házat: *egy év alatt eladom a házat*.

Le hagytam írni a leckét: *leíratlám a leckét*. Fát hagy vágni: *fát vágat*. Hagyja magát kínálni: *kínáltatja magát*. El hagytam hozni: *elhozattam*.

Hóna alá nyúltak: *megsegítették, támogatták*.

A jelentkezésnél kell fizetni: *jelentkezéskor kell fizetni*. Olaszország tárgyalásánál megemlítjük... : *Olaszországot tárgyalva megemlítjük*.... Az Ocskay brigadérosnál voltam: *az Ocskay brigadérosban voltam*. Elmegyek az Ocskay brigadéroshoz: *elmegyek az Ocskay brigadérosba*.

Vonattal utazik: *vonaton utazik*.

Kellémétlen helyzetbe hozták: *kellémétlen helyzetbe juttatták*. Javaslathoz: *javasolni, indítványozni*. Tudomására hozni: *ütdtára adni, közölni*. Ítéletet hoztak: *ítéleik*.

Rájön a sor: rákerül a sor.

Súlyt helyez, súlyt fektet: fontosnak tartja, súlyt vet.

Elégtételt nyújt: elégtételt ad.

Az ujság révén értesültem: az ujságból értesültem.

Kimondottan: határozottan.

Jól néz ki: jó színben van.

Rosszul veszi ki magát: csúnya, kellemetlen.

Szépen veszi ki magát: illik, szépet mutat.

Oly feltétel mellett: oly feltétellel. Jó ár mele

Jó ár mellett eladó: jó áron eladó.

Kivitel: végrehajtás.

Ki van zárva: lehetetlen.

Jelentőséget kölcsönöz: jelentőséget ad, jelentőssé teszi.

Keresztül visz: végrehajt, megvalósít, elvégez.

Kézenfekvő: nyilvánvaló, magától értetődik.

A szövetnek kimegy a színe: a színét hagyja.

Kivülről tudja a leckét: könyv nélkül, betéve tudja.

Jól megy neki: jó dolga van.

Kicsinált dolog: előre megbeszélt dolog.

Kifizeti magát: kifizetődik, haszonnal jár.

Kiismeri magát: tájékozódik, eligazodik.

Kijön a fizetésből: elég neki a fizetés, beéri vele.

Sok pénzbe jön: sok pénzbe kerül.

Körülnézi magát: körülnéz, körültekint.

Lead, leközl, lecsökkent: ad, közöl, csökkent.

Leépit: megszüntet.

Levonásba hoz: levon, leszámít.

Megválaszoltam a levelet: válaszoltam a levélre.

Meg kell hagyni: el kell ismerni.

Szerettem számára állást: szereztem neki állást.

Jól találja magát: jól érzi magát.

Gyanút táplál: gyanakszik. Reményt táplál: reménykedik.

Világosságot derít a kérdésre: megvilágítja a kérdést.

Világos lett: kivilágosodott. Sötét lett: besötétedett. Sánta lett: megsántult.

Cselhez nyúl: cselhez folyamodik. Fegyverhez nyúl: fegyvert fog.

Osztozom nézetét, felfogását: osztozom nézetében, csatlakozom nézetéhez, felfogásához.

Kezdetét veszi: megkezdődik. Eredetét veszi: ered, származik. Fáradtságot vesz magának: nem sajnálja a fáradságot. Lendületet vesz: neki-lendül.

Beszédet tart: beszédet mond.

Ugy tűnik: úgy látszik.

Túlsúlyra jut: förlülkerekedik.

Tekintettel arra: tekintve azt.

Távol áll tőlem: eszem ágában sincs, rá se gondolok.

Szönyegre hoz: szóba hoz, említést tesz.

Nagy örömet okoz: nagy örömet szerez.

Oda nyilatkozott: úgy nyilatkozott.

Valami után törekedni: valamire törekedni.

Ugy a lányok, mint a fiúk kirándultak: mind a lányok, mind a fiúk kirándultak.

Fájnak a lábai: fáj a lába.. Egyik szemére megvakult: félszemére megvakult.

Nagy boldogság van sziveinkben: nagy boldogság van szivünkben.

A csomag el lesz küldve: a csomagot elküldjük.

Apám el van utazva: apám elutazott.

Túry György egy nagy vitéz volt: Túry György nagy vitéz volt.

Jól néznénk ki: még csak ez kellene.

A tanítás tárgyát képezi: a tanítás tárgya, (alkot, tesz).

Kérem a szobába bejönni: szíveskedjék a szobába bejönni.

Leszögezi az igazságot: megállapítja az igazságot.

Elnök: elnök. Igazgató: igazgató.

Egy szép napon történt: egy alkalommal történt.

Alapot nélkülöz: nincs alapja.

A fordító visszaadja az eredetinek az értelmét: visszatükrözteti, kifejezi.

Ügyelni kell a hoz-vissz és a jön-megy használatára. Jössz hozzám? Megyek. Hozd el a könyvet! Viszem.

Nyelvünk legdrágább örökségünk, a magyar lélek megnyilatkozása, a magyarság nemzeti és kulturális egységének kifejezője: nemzeti létünk és jövőnk alapja. Éppen ezért rajta kell lennünk, »hogy az a nyelv, amelyet az új nemzedéknek átadunk, ne akármilyen szedett-vedett nyelv, hanem törőlmetszett magyarság legyen.«

IRODALOM: Balassa József: A magyar nyelv. Kelemen Béla: Jó magyarság. U.az.: Hogyan írjunk? Kis-Erős Ferenc: A magyar nyelv. Kosztolányi Dezső: A Pesti Hirlap nyelvőre.. Simonyi Zsigmond: A magyar nyelv. Szinnyei József: A magyar nyelv. Tolnai Vilmos: Magyarító szótár. — Folyóiratok: Magyar Nyelvőr; Magyarosan.

Szántó Lőrinc

Néprajz és nevelés

E cím alatt egy előadást (Néprajz és népiskola) és egy tanulmányt (Néprajz és középiskola) foglaltam össze. A kettő szorosan összefügg, egymást mintegy kiegészíti. Előadásom, amely különben tanítók előtt hangzott el, a néprajz iskolai hivatását, gyakorlati lehetőségeit vizsgálja a jelenlegi keretek között. Tanulmányom pedig a mai középiskola és a modern élet

bírálatából, majd a néprajz alkalmazásából kiindulva, új magyar középiskolának szükségszerűségét szeretné igazolni.

A mai magyarságnak legsúlyosabb problémája az, hogy a jelen sokféle válságán át tudja-e menteni a maga szellemi lényegét a jövőndőbe. Meggyőződésem, hogy ez csak népi kultúránk szigorú számbavételével és készséges átélésével lehetséges. Ennek a szellemnek természetesen az iskolát kell elsősorban áthatnia. Legalább az eljövendő magyarság legyen méltóbb, mint mi vagyunk.

Talán nem ártott volna e kísérlet hasznosításáról, iskola-fajok szerint való sajátos hangsúlyozásáról, tantervszerű részletezéséről, a megvalósítás technikájáról, akadályokról és kijátásokról, egyszerűen a praktikus vonatkozásokról bővebben is szólnom. Ettől azonban szándékosan tartózkodtam. Fejtegetéseim elvi irányában és összefüggésében ennek most nem lehetett helye.

a) Néprajz és népiskola

...Előadásunk a néprajz és népiskola kínálkozó kapcsolataival szeretne foglalkozni. Fejtegetéseink a következő kérdések körül csoportosulnak: a néprajzi érdeklődés miben lehet a tanító hasznára, mit tehet a tanító a néprajz érdekében, továbbá milyen új áramlást hozna a néprajzi szellem a népiskola életébe és munkájába?

Mielőtt előadásunkba belefognánk, föl kell hívnunk figyelmüket arra a nem eléggé méltatott tényre, hogy a néprajz tudománya nemcsak azokkal az érthetetlenek, exotikusnak tetsző jelenségekkel foglalkozik, amelyek régiségükkel, furcsa ízlésükkel, primitív és naiv felfogásukkal annyiszor fölkeltik csudálkozásunkat, sőt egy-egy különös hiedelem, babona, számunkra érthetetlen és értelmetlen szokás a mosolygásunkat is. A néprajz még a nép meséinek, nótakincsének, viseletének és egyebekben megnyilatkozó művészi hajlandóságainak tanulmányozásával sem elégszik meg. A néprajz tudománya a néplelket, népiéletet a maga organikus teljességében és összes vonatkozásaiban akarja megismerni. Nem elégedhetik meg tehát egyes kiragadott, még olyan érdekes részletekkel sem, folyton a nagy összefüggéseket, a jelenségek mögött rejtőzködő lényegét kell szem előtt tartania.

Minden tudománynak kettős feladata van, az első: az igazságnak önzetlen megismerése; a másik: a megismert igazságnak célszerű alkalmazása a nemzet és az emberiség javára. Eredményt azonban csak kitartó munkával lehet elérni, amely az adatgyűjtéssel, megfigyeléssel kezdődik.

A néprajz fiatal tudomány, mérhetetlen gyakorlati jelentőségét csak legújabbán kezdik fölismerni. Ezért van aztán, hogy

— bár eddig is sokat gyűjtöttek — az összes népi jelenségek megfigyelésétől és összeírásától még nagyon messze vagyunk. Ezt a munkát a céhbeli etnográfusok, néprajztudósok még a legnagyobb ügybuzgalommal sem tudnák elvégezni. Sajnos, kevesen vannak, nem tudnak mindenhova eljutni. Pedig nincsen két olyan magyar falu, amelyiknek néprajzi adatai megegyeznének egymással. És itt, ezen a téren várnak nagy és nemes föladatok a tanítóra, egyebek között a most készülő magyar néprajzi szintézis továbbépítése is.

A tanítót hivatása az esztendő túlnyomó részében ugyanahhoz a helyhez köti, az ő alakját a nép megszokja, természetesnek találja, a maga valóságában nyilatkozik meg előtte. Nyilvánvaló tehát, hogy a tanító a maga körzetének népét sokkal közvetlenebbül, mélyebben, igazabban ismerheti meg, mint a véletlenül és rövid időre odavetődő etnográfus, aki iránt a bizalmatlanság nem olvad föl teljesen.

Sajnos, előadásunk elvi iránya miatt nem terjeszkedhetünk ki részletesebben arra a kérdésre, hogy mit és hogyan gyűjtünk. A feladatok különben is jórésztünk előtt ismeretesek: tüzetesen és elfogulatlanul meg kell figyelnünk népünket családi életében, lakás- és táplálkozási viszonyaiban, foglalkozásában, munkájában és ünnepeiben, vallásosságában és művészi ösztöneiben, erényeiben és hibáiban. E megfigyelések a legváltozatosabb és leggazdagabb világot tárják fel, amelyből mi »műveltek« is sok bölcs okulást meríthetnénk. Tanultságunknál fogva sok érdekes ismerettel rendelkezünk, messze népekről olvasunk, de közvetlenül mellettünk egy hatalmas, igazán nemzetföntartó rétegnek, a parasztságnak életét alig ismerjük. Pedig majdnem mindnyájan belőle sarjadtunk ki, a hozzátartozásnak és felelősségnek érzését sem igen ápoljuk magunkban.

Eddig röviden arról volt szó, hogy a néptanító hogyan kapcsolódhatik bele a néprajz tudományos művelésébe. E munkával azonban nevelői hivatásához is sok és gazdag ösztönzést tudna általa szerezni. És voltaképpen igazában ez a kíváncsi az, amelyik a tanító számára a néprajzi vizsgálódást sürgeti. Hiszen nekünk, tanító embereknek mi állhatna közelebb a szívünkhöz, mint a nevelésnek nagy, mindenek előtt való érdeke?

Ma már elengedhetetlen pedagógiai követelmény, hogy a tanítónak ismernie kell tanítványainak környezetét, tudnia kell azokról a körülményekről, amelyek a növendéket jó vagy rossz irányban befolyásolják, esetleg meg is határozzák. Ez a meggondolás iktatta a jelenlegi tanítóképzői tananyag keretébe a szülőföld földrajzat. Intézményesen akarja az új tanítónemzedék figyelmét a szülőföld meghatározó erejére, döntő élményére ráirányítani. Világos tehát, hogy a tanítónak a gyermek szülőföldjét ismernie kell. De vajjon csak a táj, illetőleg a tájnak emberföldrajzi jellege határozná meg a gyermek lelkületét? Vas-

kos egyoldalúságba esnek az a nevelő, aki így gondolkodik.

A földrajzi környezet mellett, szellemi milieuról is beszélnünk kell. A tanítónak ismernie kell a szülői háznak, annak a szűkebb emberközösségnek vallási, szellemi és szociális légkörét, amelyben a gyermek él és lélegzik. Ismernie kell tehát körzete népének világnézetét, hagyományos szokásait és életmódját, beszédében, közmondásaiban, felfogásaiban tükröződő egyéniségét. Munkája csak akkor lehet eredményes, ha számol azokkal a parancsoló erejű, bár tudattalan ráhatásokkal, amelyek a gyermekeket iskolába lépése előtt és után is érik. Az iskolai nevelés elvben nem lehet ellentétes a családi neveléssel, hanem annak organikus, tudatos és rendszeres folytatása. A tanító ezt a feladatát néprajzi ismeretek és tanulmányok nélkül biztos sikerrel nem oldhatja meg. Már a népiskola is az ismeretek halatlan megnövekedése és egyéb okok miatt elsősorban csak oktatásra vállalkozhatik, a lélek nevelésére szinte csak mellékesen marad ideje. Hogy az érzelmi nevelés is szerephez jusson, újabbban mind többen jönnek rá a földrajzi és szellemi értelemben vett szülőföld, táj és emberközösség pedagógiai jelentőségére, amelynek okos kultuszával a XX. század szomorú elszíntelenedését, gyökértelenségét, rideg pragmatizmusát lehetne ellensúlyozni. Nemcsak nyelvében él a nemzet, de tradícióiban is.

Magában az oktatásban is érvényesülnie kell azonban a néprajzi szempontnak. A tanterv csak többé-kevésbé szintelen keretet, általános irányelveket ad, amelyek az egész ország népiskoláira nézve érvényesek, illetőleg kötelezőek. Sajnos, tankönyveink, főképpen az olvasókönyvek is ezt az egyezményes jelleget mutatják. A módosító követelmény megvan, helyi tantervet kell kidolgozni! Győzzük le ezáltal is a gyermek természetes húzódozását, keltsük fel benne az érdeklődést, tegyük tudatossá mindazon konkrét adottságokat, amelyek környezetével kapcsolatosak és amelyek céljainkat szolgálhatják. Helyi tanmenet kidolgozása azonban megint csak lehetetlen néprajzi tudás nélkül.

A néprajzi ismereteknek az iskolán kívüli népművelésben való döntő jelentőségére éppen csak utalva, áttérek egészen röviden a nevelő legnagyobb aggodására: a jövődő nemzedék mennyiben valósítja meg az ő eszményeit? a mi jelen esetünkben: a néprajzi színezetű nevelésnek minő hatása lenne a jövődő magyar társadalomra?

A magyar népet az utolsó száz esztendő alatt súlyos szellemi, erkölcsi és anyagi megrázkódtatások érték. A XIX. század a népet felszabadította ugyan, de további sorsáról az egy Eötvös Józsefet kivéve elfelejtett gondoskodni. Népünket szörnyű elhagyatottságba taszították, ennek következtében kiszolgáltatottak egyebek között mindenféle kártékony városi befolyásnak (mint uradás, új divat, demagógia stb.), amelyek lelki bizonytalanságba taszították. A fiatalok már gyanakodással né-

zik az öregek tisztas egyszerűségét, ugyanakkor azonban a kormányzat, az iskola és művelt társadalom fölkészületlensége, illetőleg mulasztása miatt a modern áramlatokat csak túlzásaiban, kinövéseiben tudta magáévá tenni. Meghasonlottságában megindul az áradat a nagyvárosok és Amerika felé, szaporítván ezeknek anorganikus, gyökértelen és primitív társadalmát, a kispolgárságot és a proletáriátust. Ez a városi tömeg azáltal, hogy a civilizáció és technika egynémely vívmányával él: ujságot, sívár regényeket olvas, futballmeccsért lelkesedik és moziba jár, már műveltnek érzi magát és képzelt műveltségéről lenézi falusi, tanyai testvérét, a parasztot, azt az organikus emberközösséget, ahonnan ő is kiszakadt. Sok bajunk között éppen ez az egyik legnagyobb tragédiánk: a magyar nép világnézetileg nem egységes, aminek szomorú következményei a nemzet egész életére kihatnak.

És főképpen ezért van szükség arra, hogy népünk régi kultúráját a pusztulástól megmentsek, mert új légáramlást hozna az iskolába, később társadalmunk meghasonlottságába is. És itt látjuk a magyar néptanító áldott misszióját. Ő általa mintáztatja meg a XX. század minden magyarja népünknek nagy erejűt: az istenélményt és a munkát, a léleki rendjét és a belőle fakadó felelősségtudatot, továbbá azt az egyszerűséget, amely mindig a lényeket tekinti.

b) Néprajz és középiskola

E rövid dolgozat arra a jelentőségre és hivatásra szeretne rámutatni, amely a néprajzra középiskoláinkban vár. A kérdést nem mi vetjük föl először. Etnográfusok (Hermann Antal, Soly-mossy Sándor), pedagógusok (Imre Sándor), rokonterületek tudósai (Riedl Frigyes), továbbá olyan férfiak, akik az iskolai gyakorlatban benne élnek (Becker Vendel), ismételten sürgettek különböző megfontolások alapján és különböző mértékben a néprajznak középfokú iskoláinkban való tanítását.

A magunk részéről nem törekszünk e pillanatban a tétel kimerítésére, csak röviden szeretnénk azokra a világnézeti, szellemi és didaktikai mozzanatokra rámutatni, amelyek a néprajznak, a népi szellemnek elsőrendű középiskolai érdekelttségét igazolhatják. Dolgozatunk első felében az iskola mai munkájának, bizonyos modern és magyar állapotoknak elvi bírálatát szeretnénk nyújtani, a második részben pedig magára a kitűzött kérdésre iparkodunk válaszolni.

Középiskoláink tanulmányi anyagának egyik vezérmotívuma a görög-római műveltség. A klasszikus kultúra javaira és emberi szépségeire, értékeire és nagy nevelő erejére a legnagyobb tisztelettel tekintünk fel. Jól tudjuk, hogy a klasszikus

tanulmányok szépen bizonyítják az európai népek szellemi közösségébe való tartozásunkat, a kultúra szakadatlan folytonosságába vetett hitünket. A helyzet azonban mégis az, hogy a franciáknak és olaszoknak történeti és földrajzi, szellemi és érzelmi kapcsolatai is vannak az antiquitással, a német idealizmust hatalmas mértékben ihlette a görög szellem, a mi — különben nagyon tiszteletreméltó — hagyományaink azonban nem táplálkoznak ilyen mély gyökerekből.

A klasszikus kultúra sugárzó ereje az örök, általános emberinek, a humánumnak hangsúlyozásában és utólérhetetlen tökéletességű megformálásában van. Az antik örökségen nevelkedett népek: olaszok és franciák, bizonyos értelemben a németek és angolok a klasszikus humanizmusra, mint szellemi tökéletesedésünknek mértékére és mintájára tekinthetnek föl. Mi magyarok sem vér, sem szellemi habitus tekintetében nem vagyunk az antik népeknek leszármazottjai. A klasszikus kultúra földünkön mindig megmaradt vendégnek, kevesek barátjának, tehát általában nem vált élet- és műveltségformáló elvvé, bár a kultúra nézve készségesen elismerjük a magyarországi latin kultúra eredményeit.

Vajjon a homo humanus csak az antik talajból sarjadhathat-e ki? Megvalósulásának más lehetőségei nem volnának? Vannak. Elég utalnunk a kereszténység hőroszaira, szentjeire, akik akárhányszor nyílt ellenkezésben voltak a klasszikus kultúrával. Utalhatunk egyszerű emberekre, parasztnépekre, mint a humánus kiteljesítőire. Az ilyen népeknek tőlük idegen kultúráköntösbe való öltöztetése mindig bizonytalan és kockázatos dolog. A kettőnek: diszparát vonásoknak és törekvéseknek egyeztetésével az egyéni, népi karakter elszürkülése jár együtt. Innen van aztán, hogy a műveltek a két humánus között — az egyiktől elszakadva, a másikat el nem érve — már nem érznek a népi tradíciókkal közösséget, másrészt az új, iskolás kultúra sem vált a neofiták rajongó élményévé bennük, a kettő összeolvasztásához, új lélek megszületéséhez meg éppenséggel hiányzik belőlük a tökéletesedés szent macacssága.

Öröklött faji készségeknek és európai műveltségi javaknak egymást semlegesítő versengéséért a magyar középiskola tétovázó tanterve is felelős. A végső elemzésben Kármán Mór nevéhez fűződő középiskolai tantervet a kompromisszumos megoldás jellemzi. Kármán a görög-római klasszikus stúdiumok mellé rendelte a magyar nyelvi és irodalmi tanulmányokat. Kiérett rendszert állított szembe és próbált egyeztetni fejlődő organizmussal, az emberi tudatosság csúcspontját a Toldiban nyilvánuló népi szellemmel, a forma klasszicizmusát az élmény klasszicizmusával, az antik kultúra statikus zártságát a XIX. század történeti szellemével. A tantervnek ezen a priori dualizmusában bizonyára része volt a XIX. század nagy világnézeti bizonytalanságának és tervezőjének e poláris kettősség feloldá-

sát, egységbefoglalását illető racionalis optimizmusa, reménységei nem váltak valóra.

Most ne keressük, hogy ennek tantervben, tanárban, tanítványban, korszellemben volt-e az oka. Elég az hozzá, hogy az iskola-nyújtotta műveltséganyag kevesekben válik megvilágosító élménnyé, sokszor csak zavart és kételkedést okoz. Ehhez járul, hogy az elmechanizált városi élet bizonyos magatudatlan peszsimizmusnak melegágya, amelyből emberi kibontakozás nagyon nehéz. Az iskolának új kötelességekre és feladatokra kell tehát készülnie.

A tantervnek különböző hiányosságait sokan észrevették és reformot sürgettek. Az elégedetleneknek és újítoknak tekintélyes részét talán a nemzeti középiskola hívei nevében foglalhatnánk össze. A nemzeti középiskola hívei — akik között a nevelésnek neves elmélkedőivel is találkozunk — általában ellene vannak a »holt nyelveknek«, a klasszikus tanulmányoknak. Főlöszlegesen és haszontalannak ítélik őket. A természettudományoknak, korunk egyéb fölhalmozódott ismeretanyagának tanítását követelik. Nagyobb helyet kellene elfoglalniuk szerintük a nemzeti tárgyak: a magyar nyelv, irodalom, történelem tanulmányozásának. A háború előtt többen voltak, akik a nemzeti középiskolát a »magyar nemzetállam« szolgálatába szentelték volna állítani.

A nemzeti középiskola eszménye — úgy gondoljuk — a bécsületes, hasznos, értelmes állampolgár. Tantervi koncepciójában a praktikumok foglalják el a főhelyet, az életre, azaz a gyakorlati életre akar nevelni. Hogy pedig az új tárgyakat az új iskola új tantervébe bele tudják illeszteni, a középiskola jelenlegi szellemi podgyászából minden olyan tárgyat kihajítanak, amely nem az »életre« nevel.

Bár a nemzeti középiskola eszméjével bizonyos határozmányok között rokonszenvezünk, ezzel az ökonomikus jellegű elgondolással mégsem tudunk egyetérteni. Hogy a középiskola és benne a klasszikus tanulmányok nem váltották be a hozzájuk fűzött illúziókat és várakozásokat, amelyek a növendék harmónikus, eszményekhez igazodó nevelésére irányultak volna, abból még nem lehet az idealisztikus-humanisztikus nevelésnek, mint pedagógiai elvnek céltalansága ellen fegyvert kovácsolni immanens-praktikus célok és érdekek nevében. Keresztény hitünk is tiltakozik ellene. Nem az ideálban tehát, csak emberi megközelítésének eszközeiben van a hiba. A tanulság az, hogy a felnövekvő magyar nemzedék számára a humánumot és a kultúra örök javait másképen kell értelmeznünk, mint eddig tettük.

A modern iskola ellen sűrűn fölmerül az a panasz is, hogy nem adja a különféle tanulmányoknak elvi szintézisét, azaz sokszor nem tudja kellő erővel és hittel éreztetni az egyes tantárgyak közötti nagy összefüggéseket, az ismeretek túlságosan

mereven és elszigetelten állanak egymás mellett, a sok ismeret nem válik a növendék lelkében egy Ismeretté: organikus egész-szé. A növendéknek csak ismeretei vannak, de nincs és az iskola révén nem is lesz világnézete. Ez azonban talán nem is csak az iskola hibája, hanem az egyes szaktudományoknak (= az emberi ismeretnek egyoldalú rendszerezései) nagy fejlődése, ön-hitt önzése, a tudásanyagnak hallatlan megnövekedése. Az is-kola legalább »dióhéjban« enciklopédikus műveltséget akar nyuj-tani. Természetes aztán, hogy a nagy történeti és metafizikai összefüggések éreztetésére nem igen nyílik alkalom.

Hangoztatjuk ugyan a szélsőséges analízis orvosságául a koncentrációt. A koncentráció azonban — szerény véleményünk szerint — nem lehet immanens elv, praktikus fogás a »rokon« tárgyakra egymásra vonatkoztatására. A koncentráció a nevelő részéről határozott világnézeti állásfoglalás következménye, a növendék számára pedig világnézeti állásfoglalás alapja és ki-indulása. A mai iskolában azonban, amikor akár a vallásban, akár a filozófia csak egy-egy tárgy a többi között és amelyek-nek szelleme alig élteti a többi tárgyakat: világnézeti tájékozó-dásra, mondjuk ki: az Abszolútummal szemben való állásfoga-lásra nem marad idő, sürgősebbek a mindennap szükségletei. Ezért van aztán, hogy a modern iskola, laicizált szellemével és antifilozófikus törekvéseivel nem a kultúrának, hanem akarat-lánul is a civilizációnak, korunk legnagyobb eretnekiségének szö-vetsége.

Ismeretes az is, hogy a középiskola választóvize mennyire megosztotta a magyarság addigi szellemi egységét (csak foko-zatokban lehetett addig különbség). A »művelt« városiakat és az »egyszerű« népet igazán világok választják el egymástól. Kármán magyar nyelv és irodalom hangsúlyozásával pedig ép-pen ezt szerette volna megakadályozni. Szerette volna a tanul-tabb rétegeket magyarságunk áhítatos tiszteletében megtartani. Ez az élmény azonban a valóságban felszínessé és retorikussá lett, amelyet alig táplál a forrásnak, a magyar népkultúrának misztikus ereje.

Igaz, hogy magyar szempontból általában nem szólhatunk iskolágyunk organikus, magyar szellemű fejlődéséről. A mi történeti viszonyaink, nemzeti egyéniségünknek viszontagságos sorsa, kevéssé voltak alkalmasak sajátos iskolarendszerek ki-érlelésére (magyar művelődéspolitikáról is voltaképpen csak Széchenyi óta beszélhetünk és éppen a leggyökeresebben ma-gyar tervek maradtak hatástalanok) és így kénytelenek voltunk iskoláink műveltségi javainak, szervezetének meghatározásában nyugati népeket mintául venni és ezáltal magunkat a formaliz-mus veszélyének kitenni.

Magyar kultúra mégis volt és van. Ősforrása a nép, kitel-jesedései a magyar szellem arisztokratái. Ez a kultúra inkább

csak egyénekben vált — sokszor éppen az iskola ellenére — tudatos élménnyé és egyelőre művészi síkon — tehát csak mint követelmény — valósult meg. A magyar kultúra heroikus fokon azoknak él a lelkében, akikre az iskola még nem, vagy már nem lehetett hatással. A magyarság iskolás műveltségét még nem hatotta át a maga organikus teljességében a népkultúránk szelleme. Ebből a diszpozícióhiányból érthető meg a magyar élet, irodalom, művészet klasszikusainak hatástalansága is.

Pedig a XX. század ziláltlelkű, történésektől hajszolt embere ugyancsak tanulhatna a népi kultúra verőfényes nyugalmatól, hívő magatartásától, a nép fiainak egyszerűségében is monumentális életalakításától. Mind többen akadnak csakugyan olyanok, akik eljutnak annak belátásához, hogy a műveltség, azaz a lélek gazdagsága éppenséggel nem a mennyiségen, hanem a minőségen, nem a horizontális, de a vertikális kiterjedés nagyságán fordul meg. A »művelt« városi ember a civilizáció vívmányainak ismeretében és alkalmazásában minden bizonynyal fölötte áll a »tudatlan« népnek, de a népnek — lehet hogy naiv, lehet hogy logikailag kevésbé iskolázott, de — organikus műveltsége, az Absolutumból táplálkozó világnézete van. Korunk átlagkultúrájának laikus-immanens orientáltságával, amerikanizmusával szemben a nép úgy tűnik fel sokunk szemében, mint az örök emberi értékek hordozója. Sóvárorgjuk a dolgok ősi egységébe való visszatérést, visszatérést az élet teljességéhez, mélységéhez és közvetlenségéhez, amelyet még nem kezdett ki a kételkedés és a kalandvágy. Mind többen vágyunk ebbe a világba: a népi kultúra természetességébe, a lényegesre tekintő szellemébe, amelyből a modern ember olyan végzetesen kiskadott.

Világválságban élünk és ez elsősorban a szellem válsága. Egyszerűen: az újkori polgárinak nevezett kultúra csődbe jutott. Megöregedett, lendületét elvesztette, termőereje kiapadt, mert materialistává lett. Helyét az új, túlzó nacionalista ideológiák, vagy proletárszolidaritások kibékíthetetlen belső ellentmondásaiak matt nem foglalhatják el. Innen van aztán, hogy világsszerte nagy az érdeklődés a népi, sőt a primitív népi kultúra iránt. Ez az érdeklődés a világháború nagy lelki összeomlása óta nagyobb, mint valaha. E jelenségek okait, országonként más-más gyökereit és alakulását, továbbá jelen képét most nem szükséges elemeznünk. Egy bizonyos: olyan országokban is, hol már régóta (100—150 éve) nem lehet népi kultúráról beszélni (legfeljebb amennyi különbség mutatkozik a nagyvárosi tömegek és a vidéki nép között ez utóbbi javára), ott is külön népi mítosz van keletkezőben (Német-, Olaszország, Angol-, Spanyolország stb.). Ez talán korunk emlegetett kollektív jellegéből következik.

*

»A néprajz az összes kultúrbázisok összefoglaló tudománya

akar lenni.«¹ A XIX. század elemző, kételkedő szelleme, — amely a szaktudományok körében különben olyan nagy eredményekkel dicsekedhetik — a néprajzzal voltaképpen nem tudott mit kezdeni. Vagy elhanyagolta, vagy leereszkedően kezelte. A néprajzot ugyanis — éppen úgy, mint a filozófiát, vagy a skolasztikus teológiát nem lehet egyoldalú szaktudományként művelni, az emberi tudás egész területén való relatív jártasság kell hozzá. A XIX. századnak pedig éppen az egyetemesség volt a leggyöngébb oldala. Ez a kor volt továbbá az, amelyik jellemző kultúrgöggjében a »műveletlen« népet lenézte, a parasztot, — aki bizony még írni-olvasni sem tudott, — megvetéssel emlegette, ugyanakkor azonban a városi tömegeket már magasabbfokú életforma hordozóinak tekintette.

A legnagyobb elvi akadály azonban a XIX. század szellemi miliójében gyökerezik. Mint tudjuk, jellemző, meghatározó vonása az individualizmus, a különbözőzésnek igazolása, amely nemcsak a tudományban, művészetben, közgazdaságban, de az állami életben is iparkodik érvényesülni. Közösségi ideálja az állam, ez a mesterséges formáció, amelyet akárhányszor a nép, nemzet fölé rendelnek és nacionalista képzetekkel iparkodnak igazolni. Az etatizmus idealistái, mint nálunk egy Eötvös, különösnek találták volna az államgondolat későbbi alakulását, a helyi jellegzetességeknek éppen a magasabbnak vélt államegyeniség nevében való elnyomását. Az öncélúvá lett állam a népet

¹ Solymossy Sándor meghatározása (Ethnographia, 1926:2.).

Az ethnológia, vagy hogy szokottabb, bár nem szabatos magyar elnevezésével éljünk: a néprajz az emberi kultúrának eredetére, kezdeteire iparkodik fényt deríteni. Ennek következtében az összes tudományok, de különösen a humánus diszciplínák eredetproblémáik tisztázásánál, kialakulásuk nyomunkísérésénél nem nélkülözhetik a néprajz segítségét. De a népiség alakulását, a nemzet történeti életét és kultúráját a mai társadalmak keresztszemetét sem érthetjük meg néprajzi tudás nélkül. Tehát a néprajznak kettős: elméleti és gyakorlati jelentősége van. Szerepe és hivatása nem a szaktudományokéhoz, hanem a filozófiáéhoz hasonlatos. Érdeklődése és értelmező igénye egyetemes.

Érdekes, hogy az angolok — tudományszakunk nagymesterei — ethnológia, néprajz helyett *anthropology*-t mondanak. Bizonyára azt akarják ezzel dokumentálni, hogy őket az egyes népek nem a maguk exotikus különbözőzése szerint, hanem az ember a maga teljes (akár kiművelt, akár primitív) szellemi mivoltában érdekli. Tehát elsősorban a humánus és csak azután a helyi jellegzetességek. Nagyjából mi is így vélekedünk. A magyar nép a humánusnak szép és jellegzetes megnyilatkozásaként tűnik föl előttünk, amely sajátos kultúrát álmódott és valósított meg. A magyar néprajz következőképpen tehát nem más, mint a magyar népről és a magyar népi kultúráról való összes ismereteinknek elvi egységbe foglalása.

A magyar néprajz, mint tudomány, egyrészt leírja, megörökíti a jelen állapotokat és jelenségeket (gyűjtés), másrészt értelmezni iparkodik őket,

»felülről« való megszervezésre váró, jellegzetes individualitása: állampolgárrá formálandó emberkaosznak tekintette. Nem vetett számot azzal, hogy funkciói és feladata, helyzete és problémái idők során meg is változhatnak (így a magyar állam trianoni tragédiája). A XIX. század nacionalista állam-individualitása találja ki a »felsőbbrendű« emberfajták fikcióját is, s ezzel teljes ellentétbe jut a keresztény-európai szellemmel, amelynek éppen az a legnagyobb történeti érdeme, hogy a népeket és országokat egy nagy emberszolidaritásban akarta összefoglalni. A nacionalista államegyéniségek brutális érvényesítéséből, imperializmusok versengéséből lélektani szükségszerűséggel robbant ki a világháború apokaliptikus rémsége, művelt barbársága.

Hasonló képet mutat az államok társadalmi szerkezete, a miénk is. Az egyes társadalmi osztályok történeti éniségüket vagy nem tudják, vagy nem akarják a nagyobb eszményért, a közösség javáért feláldozni. A kereszténység szolidarizmusa, vagy az egyszerű nép patriarkális segítő készsége, természetessége mintha teljesen hiányoznék belőlük. Csak az írott törvény és nem a lélek jókedvű áldozata tartja őket össze.

Mindnyájan érezzük, hogy az államnak, az iskolának és a társadalomnak, mai életünk e három nevezetes kategóriájának valamiképpen meg kell újhódnia. A magunk részéről a megújító elvet a népi kultúrában ismertük föl.² Ellenvetésül azt lehetne mondani, hogy a népkultúra éppen napjainkban rohamos pusztulásnak indult, töredezik és elmúlik, elaggott a szó spengleri értelmében. A nyugati népeknél már nem is beszélhetünk róla. Anakronizmus és maradiság lenne tehát életének mesterséges meghosszabbítása.

Éppen ez az érv, amelyet *ellene* szoktak felhozni, bizonyít leginkább mellette. Vajjon veszendőbe menő javainkat nem iparkodunk-e megmenteni? Az olasz, spanyol, francia, német renaissance-ot nagy mértékben éltette a népiség szelleme, a német romantika középkori és népi gyökerekből táplálkozik. A

ősibb összefüggéseiket megpillantani, a miértjükre emberileg szabatos történeti vagy lélektani feleletet adni (feldolgozás). Igyekezik megállapítani, hogy a magyar népi kultúra egészében mi az egyetemes-emberi, mi a magyarság sajátos tulajdona, azaz mi az, ami különös arcú nemzetét tesz bennünket. Vizsgálja továbbá, hogy mi az európai népekkel és kultúrákkal való szinbiosis hatása.

² Mai nyelvhasználatunk szerint a nép az u.n. egyszerű népet, első sorban a parasztságot jelenti. Mi azonban itt következetesen az egyetemes, sajátos arcú magyarságot akarjuk vele megjelölni. A magyar népi kultúrába tehát beletartozik ezen értelmezés szerint parasztságunk megnyilatkozásai mellett mindazon magányos individuumoké is, akikben a magyar léleklet gyökeresen, félreismerhetetlenül, mintegy kikristályosodva mutatkozik meg, mégha nem is paraszti sorból szakadtak ki.

népiség tehát ezekben az országokban úgy látszik, betöltötte hivatását és fölolvadt a nemzet öntudatosabb szellemében; helyét a polgári kultúrának adta át. Érdekes azonban, hogy napjainkban, a polgári kultúra csődjében — mint föntebb utaltunk rá: mítoszteremtés árán is — szívesen fordulnak a nyugati nemzetek is inspirációért, mélyebb öntudatért és erősödésért a népi szellemhez.

Hazánkban a történeti és a jelen helyzet teljességgel más. Nekünk efféle ábrándos föltevésekre nincsen szükségünk. Népkultúránk élő, városi behatások következtében ugyan töredező valóság, amely azonban a magyarság iskolás műveltségébe még nem szívódott fel a maga spontán szemléletével, szellemi és erkölcsi javaival. Ez az oka aztán közműveltségünk ingadozó irányának, társadalmunk szintelenségének. Hiányzik belőle az a misztikus magyar jegy, amelyet Széchenyi nemzeti zománcnak nevez.

Néha fölmerül az a felfogás is, különösen újabban, hogy népkultúránk egyoldalú, osztály-jellege van, parasztsorban él. A legnagyobb tévedés, sőt igazságtalanság azonban azt hinni, hogy a magyar népi kultúra nem alkalmas arra, hogy az egész nemzet műveltségének éltető forrása legyen.

A magyar népi kultúra középkori egységéből szakadt ki a renaissance-korban az arisztokrácia, a XVIII–XIX. század folyamán pedig a nemesség egyeteme, hogy más műveltségi köntöszt öltön magára. Népünk azonban szinte napjainkig megőrizte fajtáknak jellegzetesebb vonásait, azt a bizonyos zománcot. A magyar nép tehát nem a »lesüllyedt kultúrjavak« engedelmes konzervátora, ócskapiaca a nyugati, naumanni értelemben, hanem egy ősi, nemzeti kultúrának hírnődje. Ezzel természetesen távolról sem akarjuk tagadni az európai századoknak: műveltségi és művészeti divatoknak hatását. Ezt azonban a maga lelkülete és szükségletei szerint alakította, anélkül, hogy saját ősi énjéhez hűtlenné volt volna. Nem határozta meg tehát, csak színezte népiségünk képét.

Most sem vizsgálhatjuk meg azt a kérdést, hogy a magyar XIX. század vajudásaiban, építő lázában miért hanyagolták el a népi erők felhasználását, az akkor még virágzóbb népkultúra gyökeres átültetését a magyarság modern lelkébe. Fejtegetéseink eddigi során különben itt-ott feleltünk is rá. A népieséget, amely pedig hovatovább demokratikus képzetekkel is társul, nem tekinthetjük problémánk távoli megoldásának sem. Hiszen itt nem az exotikus külsőségek felkarolása, hanem népi kultúránk leglelkének, irracionális sajátságainak átmentése lett volna a kötelesség. Nem volt szerencsénk a demokráciával, a XIX. század jellemző tömegcikkével sem, mert a magyar legősztönösebb megnyilatkozásaiban határozottan arisztokrata. Az egyenlő feltételek konjunktúráját nem tudta kihasználni, fűrgebb mások háttérbe szorították (asszimiláció). Parasztságunk

elejének a vezető rétegekbe olvadása megakadt, vagy rosszul sikerült. (Még a rendi Magyarországon is inkább érvényesült: katolikus klérus, kálvinista papok és professzorok.)

Foglaljuk össze eddigi fejtegetéseinket és tanulságait alkalmazzuk kitérített tételünkre: a néprajz és a középiskola viszonyára. A tanulságokat és a remélhető eredményeket két szempont köré csoportosíthatjuk. Először: Mit jelentene a néprajz az iskola tanulmányi rendjében és a nevelés munkájában? Másodszor: mit jelentene az iskola hatásaiban, azaz a társadalom jövőendő életében, a nemzet további alakulásában? Az egyik inkább tudományos, az utóbbi pedig erkölcsi kérdésnek tetszik elsősorban. Vajjon a néprajz meg tud-e felelni e követelményeknek?

Először azonban az iskola részéről várható aggodalmakat, ellenvetéseket kell meghallgatnunk. Jelenlegi középiskolai tantervünk túlságosan zsúfolt, új tantárgyat alig tudnánk benne elhelyezni, mert egyszerűen nincs hely. Azután meg sokat hallunk komoly pedagógusok részéről is a túlterhelésről. A magunk szerény tapasztalatai is igazolják mindkét ellenvetés jogosult voltát és igazságát. Mindehhez még egyéb nehézségek is járulnak: a középiskolai tanárképzésben³ a néprajz nem szerepel, az önelvű néprajz aránylag fiatal, forrongó tudomány, hazánkban alig művelik, a tudományos feldolgozás tehát még hiányos. Mindez azonban elsősorban idő kérdése, magát az elvet: a néprajz középiskolai szerepét nem érinti. A gyakorlati megvalósítás lehetőségéről és részleteiről itt és most nem is igen szólnunk, továbbra is csak az elvi szempontot szeretnénk érvényesíteni.

Mindenekelőtt megállapíthatjuk, hogy a néprajznak a mai tantervbe különálló tárgyként illesztése nem lenne helyes, mert nem lenne szerves: éppen csak egy tárggyal több. Ez a néprajz érdekében sem volna kívánatos. A mostani tantervnek szándéka az, hogy mindenáron igazoljuk a »művelt nyugat«-hoz való tartozásunkat. Nem csoda tehát, hogy a sajátos magyar gyökerek és szükségletek nem részesültek kellő méltánylásban. Nem félünk a szót kimondani: a tantervnek nem ismételt módosítására, de gyökeres revíziójára volna szükség. Az iskolát nem szervezetében, de lényegében kell megújítani.

Eddigi fejtegetéseinkből nyilván következik, hogy mi a néprajzot az elképzelhető új tantervben nem külön, a többi tárgyatól többé-kevésbé elszigetelt stúdiumnak gondoljuk. A néprajzot, azaz a magyar népi kultúra ismeretét az új tanterv alapvetésének tekintjük, amelyen a középiskola egész tanulmányi rendszere fölépül, amelyből szelleme táplálkozik.

A mi hitünk szerint ezt három követelmény biztosítja: a) a historizmus; b) a koncentráció és c) a népi élmény parancsa.

³ Említsük meg itt, hogy a polgáriskolai tanárképzésben már 1920 óta szerepel a néprajz.

a) A középiskola mostani tanterve is sürgeti a historizmus érvényesítését. Ez azonban a tapasztalatok szerint nem vált valóra. Bizonyosságul elég Schneller István tantervi kísérletére.⁴ utalnunk, amely éppen ezt a hiányzó történeti *szellemet* akarja a tárgyak struktúrájában és tanításában kidomborítani és a növendék lelkében tudatos élménnyé tenni. Schneller koncepciója nemes harmóniában egyesíti a XIX. századnak az evolúcióban való nevezetes hitét a keresztény tökéletesedés eszményével, azonban mintha nem számolna a valóság: emberek és helyzetek merevségével kellőképpen. Egy mindenképpen bizonyos: a legnemesebb emberi tradícióknak, szellemi és erkölcsi értékeknek mai züllésében a történeti kultúra tanulságára és ellenőrzésére fokozott szükség van. A történet igazi lényegével kerülőnk ellentétbe, ha egy ponton meg akarnók rögzíteni, vagy ha el akarnók törölni, ha tabula rasa balgaságára akarnánk vétemedni. Az élet örök folytonossága érdekében a történeti kultúra továbbépítését kell választanunk. Az igazi historizmus nagy alázatra tanít meg: egy végtelen és végtelenül szövevényes fejlődés utolsó láncszeme, következménye és eredője, elmúlt idők produktuma vagyok; de ugyanakkor éteri magasságokba emel föl: ugyancsak végtelen fejlődésnek vagyok oka és kiindulása, beláthatatlan jövődőnek vagyok kezdete. Ha az iskola a historizmusnak első tanulságára tud csak megfelelni, akkor vagy halottkultusz színhelyévé válik, amelyre Nietzsche talál olyan kemény szavakat, vagy pedig kiszárad, verbalizmusba (puszta nevek, évszámok) süllyed, amelyet sokan igyekeznek Schneller módjára éltető szellemmel megtölteni. Mindezekben fölül a középiskola eddigi és mostani históriai érdeklődése csak egyes társadalmi osztályokra és csak bizonyos — önkényesen kiszemelt — jelenségekre (»nevezetes« események) terjed ki, de a közösség különböző formáinak az individuális sorsra és egyszeri eseményekre is kiható életét inkább csak mellékesen vizsgálja meg.

A historizmusban különben van bizonyos nemes egyoldalúság. Az ember immanens életének és kultúrájának ugyanis nemcsak időbeli tartama, de térbeli kiterjedése is van. Az emberiség és a nemzet tagjai nemcsak mint nemzedékek élnek egymásután, hanem mint kortársak egymás mellett. E két kiterjedés természetesen számtalan pontban érinti, sőt metszi egymást. E találkozások alapvető tudománya még nem alakult ki világosan. Némelyek a néprajzban, mások a szociológiában vélik fölismerni. A mi sajátos magyar viszonyainknak kétségtelenül a néprajz adná teljesebb értelmezését. A két tudomány szak nyilvánvalóan kölcsönös viszonyban áll egymással, mégis mintha a szociológia feltételezné a néprajzot. A szociológia szem-

⁴ Schneller István: A kolozsvári országos tanárképző intézet gyakorló iskolájának tantervezetere és tantervére vonatkozó javaslat. Kolozsvár, 1913.

pontja és érdeklődése elsősorban a jelen állapotok megismerésére, konstatalására irányul. Kultúránk geneziséét és történeti alakulását a néprajz — mint már fentebb rámutattunk: az összes kulturbázisok egybefoglaló tudománya — igyekszik tisztázni és ezek alapján jelenünk szellemi képét megértetni. A néprajz tehát mind a történelmi tárgyakkal, mind a szociológiával szemben az egyetemesség igényével lép föl, integrálni akarja a filozófiához hasonlóan az ember összes megnyilatkozásait. A historizmus eddigi tudós egyoldalúságával szemben a néprajz egyetemesebb és egységesebb történeti megismeréshez akar segíteni. Itt kapcsolódik különben az iskola munkájába a néprajz koncentrációs igénye is.

b) Kultúrpolitikai közhely, hogy a középiskolának nem az ismeretek pusztá közlése a feladata, hanem az, hogy a növendéket — értelmi, erkölcsi készségei fejlesztésével — szellemi önállóságra nevelje. A tananyag azonban mostanság nagyon megduzzadt, az átadandó ismeretek hallatlanul megnöttek. Az iskola fejlődése egyoldalú és túlzó intellektualisztikus irányt vett. Önelégült racionalizmusában a nevelést illetően bizakodik az ismeretek formális nevelő erejében. A mai iskola hasonlatos Goethe búvészinasához: elfelejtette azt az ígét, amellyel az ismeretek áradását ellenőrizhetné és uralkodni tudna rajta. Korunk hitetlen, filozófiátlan relativizmusa szinte tehetetlen ez ismerettömegekkel szemben. Tanár, tanítvány egyaránt rabszolgája és nem uralkodója az előírt tananyagnak. A jobb emlékezet és nagyobb szorgalom boldogul. Az oktatás mellett a nevelésre: az egyéniség kibontakozására, a magatartás nemesítésére, világnézeti tájékozódásra alig marad idő és alkalom. E bajok részleges orvoslására a koncentráció — mint dolgozatunk elején már fejtegettük — mai szokványos értelmezésében nem alkalmas.

A néprajz két irányban lehet az igazi koncentráció szolgálatára. Mint az összes kulturbázisok összefoglaló tudományának elvi kötelessége lenne annak a szakadatlan differenciálódási folyamatnak megértése, amelynek során a Kezdet (primitív ember, nép, nemzet naiv kora) egyszerűségéből a tudománynak, művészetnek, életnek mai gazdag változatai kibontakoztak.

Az iskola gyakorlati munkája szempontjából a néprajzi orientációban nemcsak a koncentrációnak, de a tananyag aktuálissá érett redukciójának is páratlan lehetőségei nyílnának. Ugy gondoljuk, hogy a mostani szakrendszer a középiskola ismeret- és élményanyagát túlságosan széttördeli, megmerevíti, élettelenné teszi. Az így keletkezett ismerethalmaz részeit alig lehetséges a mai esetleges és szerényigényű koncentrációnak egyesíteni, kölcsönös vonatkozásba hozni, teremtő élménnyé tenni. Erejét és ambícióját meghaladó műveletet igazán nem követelhetünk tőle. Az anyagot *külső* elvnek kell megszerveznie és

megelevenítenie. Csak ez biztosíthatja a középiskola eredeti, sajnosan elhomályosult eszményét: a világnézeti tájékozódás lehetőségét és követelményét. Az így felfogott koncentrációs elv alapvetéséül kínálkozik a népi kultúra hívó jellege, harmónikus egysége.

A néprajz alapján és nevében megkísérelt koncentráció másik fontos feladata, hogy a középiskola megduzzadt tudásanyagát a lényegre redukálja. Ne törekedjék enciklopédikus zártásra, hanem mutasson rá arra és tegye a növendék lelkében uralkodó élménnyé, hogy a kultúra és benne a középiskola egész ismeretkincse az emberi szellem funkciója és függvénye, tehát az ő — növendék — szellemének is. A növendék tehát ne csak a befogadó passzív szerepére legyen kárhoztatva, hanem tanuljon meg az emberi ismeretrengetegben önállóan is tájékozódni. Az iskola igazán csak a legszükségesebb útravalóval lássa el, nélkülözhető terheket ne rakjon rá, önbizalmától, szabadságától és lendületétől ne fossa meg.

Jelen dolgozatunkban szeretnénk elvi síkon maradni, tehát a néprajzi koncentrációból fakadó redukció gyakorlati végrehajtásáról e pillanatban nem szólhatunk. Csak éppen jelezzük, hogy az egészen újonnan kiszemelt tananyagnak néhány szakcsoportba, egységbe (világnézet, történelem, társadalom, természet) való rendezését tartanók célravezetőnek.

c) A középiskola a nemzeti műveltség műhelye, amely egyfelől az emberi kultúra szolgálatára, másfelől pedig sajátos magyar feladatok betöltésére, illetőleg a kettő együttes munkálására készít elben elő. Csakugyan: az örök emberi eszményeket egyéni, nemzeti különbözősünk javával szolgálhatjuk a legméltóbban. Ez a hivatásunk dekoratív külsőségeknél hasonlít, hatatlanul többet követel: népünkkel, az anyafölddel való szakadatlan kapcsolatot. Le kell szállanunk a magyar lélek irracionális mélységeibe, amelyet parasztságunk őrzött meg viszonylag sértetlenül a XX. század szintelenedni kezdő magyarsága számára. Ennélfogva a népi kultúra szellemében megújuló középiskola harmadik nagy feladatát a népi élményben jelöljük meg.

A historizmus és koncentráció szolgálatában a néprajz első sorban egyetemes kultúrpolitikai és didaktikai érdekeknek és követelményeknek tesz eleget. A népi élmény adná meg a középiskola szellemi javainak a magyar »zománcot«, az egyéni hangsúlyozást. A nevelést illetőleg: a növendék lelkében e népi élménynek kellene a szülőföldhöz és az egyszerűbb őseket képviselő néphez való ösztönös ragaszkodást ápolnia, fölkeltenie a felelősség szigorúságát és a szolgálat nagylelkűségét, kedveltetnie azt az elfogulatlan humánusmot és transzcendens »beállítottságot«, amely a népet annyira jellemzi.

Éppen csak hogy utalunk a népi élmény későbbi gyümölcseire, nemzetnevelő hivatására. Társadalmi rétegeink magatar-

tása és kölcsönös kapcsolatai nem mondhatók harmónikusnak. A népi élménynek lenne gyakorlati feladata, hogy legalább a felnövekvő nemzedékben készítse elő az emberek és osztályok egymásra találását, hiszen történeti és metafizikai sorsunk különben is azonos. A megmaradt, új imperiumok alá tartozó és kivándorlott magyarság sorsa, jellege szükségképpen különbözően alakul. A népi élmény e másik nevezetes gyakorlati feladata értelmében legalább a csonka hazában kell az eddiginél nagyobb mértékben és több komolysággal ápolni a magyarság népi egységének, azonos szellemi származásának tudatát, megismerni azokat a gyökérszálakat, amelyekből mindnyájan kisarjadztunk. Talán ez utóbbiakban a »néprajzi« nevelés társadalmi szerepére és hivatására is röviden rámutattunk. *)

Dr. Bálint Sándor

Újabb irodalmunk ismertetése

Tantervünk és Utasításunk szerint a polgári iskolai magyar nyelvi oktatás egyik főcélja: megfelelő olvasottság alapján bevezetés a magyar irodalom ismeretébe. Természetes, hogy »nem adatok, nevek és évszámok betanításáról van szó, nem is irodalomtörténetről, csak legjelesebb íróink ismertetéséről« — amint ezt a leányiskolai Utasítás a 40. lapon kifejti. Világosabban és biztosabban fejezi ki ezt a fiúiskolai Utasítás az 58. lapon, midőn ezt mondja: »Ezt a célt nem lehet másképp elérni, mint ha a tanár (és a tankönyvszerző) nem gondol rendszeres retorikára, poétikára és irodalomtörténetre, hanem valóban csak a tanulások alkalmi elvonására, az alapismeretek rendezésére és összefoglalására, az irodalomtörténetben pedig a négy alsó osztály olvasmányaiból kiindulva összefoglaló, nagyvonású történeti tájékoztatásra, egyúttal némi útbaigazításra: minő szükségleteire talál kielégülést a művelt olvasó a magyar irodalomban.« De azért *valamit az írók lelkéből is* adni kell, annál is inkább, mivel az olvasási kedv fokozása szintén tantervutastási kíváncsalom, viszont egy egész életre szóló útravalóként a magyar irodalom megszerettetése és ápoltatása is fontos. Csak így közelíthetjük meg a fiúiskolai Utasítás 34. lapján fellelhető követelményt: »A polgári fiúiskola akkor teljesítette hivatását igazán, ha a tanulást nem teherre, hanem a siker, a haladás, a szellemi gyarapodás érzése által a nemzet széles rétegeiből jövő nagyszámú tanulószeregre nézve lelki szükségletté tette, úgyhogy a tanuló *a továbbtanulás, az önképzés* vágyát az iskola elhagyása után is érzi.« Ez az idézet persze a leánytanulókra és leányiskolákra is vonatkozik.

A Tantervben felsorolt költői és prózai olvasmányok egy-

*) Ez a tanulmány külön füzet alakjában is megjelent a szegedi Prometheus-nyomda kiadásában.

egy bizonyos korszak lelki szükségletét és értékállományát rögzítik le, tehát nem örökérvényű megállapítások, hanem abszolút súlyuk mellett is alkalmilag módosításra, újból való értékelésre vagy csoportosításra szorulhatnak. Élesen rámutat erre a fiúiskolai Utasítás a 41. lapon a következőkben: »A Tantervben megjelölt olvasmányok a tárgykörre, a színvonalra és az esztétikai mértékre nézve elég tájékoztatást nyújtanak. A kijelölt olvasmányok tárgyalása nem kivétel nélkül kötelező. Esetenként más olvasmányok is választhatók, de kirekesztőleg olyanok, melyeknek művészi értéke elismert, erkölcsi felfogása ép és nemzeti szelleme kifogástalan.«

Önként következik a fentiekből, hogy a magyar nyelvi tankönyvek egyes darabjai, szemelvényei sem köthetik meg teljesen a tanár kezét, hanem e téren is *komoly felelősséggel* a saját felfogása szabad útjait járhatja. Itt azonban figyelemmel kell lennie a kötelező és ajánlott, valamint a házi olvasmányok felhasználásaira, sőt kapcsolatot kell létesítenie az önképzőkör működésével és az ifjúsági könyvtárral is.

Ha áttanulmányozzuk engedélyezett magyar nyelvi tankönyveinket, úgy azt tapasztaljuk, hogy nemzeti klasszikusaink kissé túlméretezve: nemes és megérdemelt nagyságuk mellett óriásokká színezve, elkápráztató s megejtő fényruhában, szinte kizárólag a »*harmadik nemzedék*« szemüvegén át jelennek meg a trianoni szakadék polgári iskolai tanulóit előtt is, mint a mi békebeli gyermekkorunkban. Pedig a ma diákja mást vár és mást kér.

Az összes polgári iskolai magyar tankönyv átvizsgálása arról győz meg bennünket, hogy az *irodalmi mával* keveset törődünk, a *holnapra meg alig gondolunk*, pedig mindig hangoztatjuk, hogy az életre nevelünk s az élet számára tanítunk.

Többször hangsúlyoztam, hogy tantervi átcsoportosításra, a haladó, való-élettel kapcsolatban újabb költőink s irodalmunk részletesebb, megértőbb ismertetésére van szükség, mivel a múlt század értékei távolabb esnek a mi ifjúságunk lelkétől, de érdeklődési körétől is. Nem szabad csupán megszokásból, kényelemszeretetből, célzatosan kihasznált tantervi fedezékből csak a régi útra esküdnünk. A régi, kipróbált út ma már anakronizmus is lehet, amint ezt az alábbi jellemző eset bizonyítja. Tanításmenettel kapcsolatban a szóról-szóra megtanulandó költemények jegyzékére az 1933/34. tanévben egy ilyen példát láttam: *Tompa* Galambkő c. költeményét (24 versszak) 14 órán át tanulják, illetően ismétlik a növendékek. *Vörösmarty*: Salamon c. versét (11 versszak) 7 órán át tanulják részletekben; *Garay*: Kont c. költeményét (26 versszak) 14 órán át részletezik; Az *Esztergom* megvételéről szóló balladát (24 versszak) 7 órán át emlézik a tanulók, úgyhogy az első félévben — október hó első órájától kezdve — majdnem minden órára jut *kivülről* tanulandó költemény.

Igaz, hogy e költemények — az utolsó kivételével — a

Tantervben fel vannak sorolva, igaz az is, hogy az Utasítás szerint: »Lehetőleg minden órát, mintegy ünnepi mozzanattal, költeményelmondással kell kezdeni.« Azonban figyelembe kell venni e költemények túlhosszúságát s azt is, hogy a mai magyar gyermek lelkére a deklamáció (Salamon, Kont) nincs hatással, viszont más, értékesebb versanyagra áhitozik. Négy ily hosszú költemény kívülről való megtanultatása unalmat okozhat, ezért helyesebb, tartalmi tárgyalásuk *esetleges* meghagyása mellett is, ha kívülről nem taníttatja meg őket a tanár, hanem helyettük rövidebb és alkalmasabb verseket választ.

A fenti példa, több tankönyvünk, de a tantervi felsorolások is azt hirdetik, hogy jórészt csak a XIX. század végéig történő irodalmi ismertetésünkkel bizonyos *megkövesedéshez* jutottunk. Pedig csak az egyéni életnek van határa és végállomása, az irodalmi élet a nagyállomásokon is átfolyik, s eláraszt mindent. A fiúiskolai Utasítás haladottabb szelleméből is követelően kicsendül az újabb irodalmi irányok ismertetésének szükségessége. »*A költői olvasmányok köre most már kiterjed a magyar nemzet egész történetére, korunkig. Ez párhuzamban van a történelmi tanítás tárgykörével.*« — így szól az 57. lapon lévő s idevonatkozó útbaigazítás. (Az idézett rész kiemelése tőlem származik.) A zsákutcából, a századvégi megkövesedett állapotból néhány újabb hazafias és irredenta költőnk megszólaltatása, öntudatos irányvonalba állítása szabadította ki tankönyvíróinkat és tankönyveiket. Csak Végvári, Gyula diák, Sajó Sándor, Sik Sándor, Gyóni Géza neveit sorolom itt fel. Mondanom se kell, hogy e jóindulatú törekvés csak a félszárny repülése.

Ez a felszabadulás részint nevelési, fajszereteti, részint pedig a változott idők méhéből kipattant történeti szükségszerűség egyoldalú függvénye, amit kifejlésében különösen a már br. Eötvöstől is vallott utilitárista elv szintén támogatott (»Kit nem hevít korának érzeménye, szakítsa ketté lantja húrjait!« Br. Eötvös: Én is szeretném...), viszont irodalmunk egy nagy területe még mindig elhanyagolható mézőnek számított. Ez az elhanyagolás az elfogultsággal határos, túlzott idegenkedésből, talán erkölcsi lebecsülésből is, de főként a megértés hiányából táplálkozott s Adyt és követőit, Móricz Zsigmondot, Szabó Dezsőt, Molnár Ferencet, stb. nekesztette ki majdnem teljesen irodalmi ismertetésünkől, jöllehet a különböző vallásfelekezeti és világnézeti alapon előhívott ifjúsági egyesületek és csoportosulások főleg ez utóbbiak neveit írták zászlaikra s úgy a hivataltos irodalomtörténet, valamint a történelem már ítélőszéket tartott felettük: értéknek jelezvén működésüket. Gyakorlati megfontolások: alkalmi szavalatok, színelőadások, otthoni s későbbi regényolvasások, irodalmi viták és hírlapi közlemények is *a teljes magyar irodalomra való rápillantást* teszik iskolánk kötelességévé. Csak megvillantom itt azt a nagyjelentőségű kérdést, hogy városi növendékeink nemre való tekintet nélkül az

iskola elhagyása után úgylis ez újabb, sőt ezeknél túlzóbb irodalmi irányt képviselők olvasótáborát szaporítják. Jó tehát, ha az első elindítást és simítást az iskolában megkapják. De más megfontolások is hasonló intelmet és parancsot állítanak elénk.

Nem propaganda, — erre nincs szükség, — hanem egyik legélesebben látó és ítélkező történétírónk (Szekfű Gyula) megállapítása, hogy Ady: »a költő, értelmetlen tömeg nevetségének, tehetetlenek üldözésének tárgya volt. És senki sem vette számításba, hogy ... magyar vér, melynek tehát, bármit követ is el, joga van egy kis elnézésre, egy meleg zúgra, hol a nagy hajszában kilihegje magát.« Ezt a kis melegséget kapja meg legalább a halála után! — Magyarsága, fajisága keserű, de öntudatos, értékes, illúziótól mentes. »A harmadik nemzedék hivatalos nemzetfogalmát először Ady törte meg, ő hozta fel a tudat alól a népi összefüggéseket, azt, hogy az igazi nemzeti élet nem a Parlamentben és Hivatalban, hanem lenn a népben és az egyes magyar lelkében megy végbe. Verseivel szinte egy magyar népi fogalom terjedt el ez »ifjú szivekben«, akik a nagy ajándékért Adynak minden egyéni baját és tévelygését is megbocsátották és elfelejtették. Aki tudja, hogy a harmadik nemzedék és a neobarokk mily ösztönösen húzódozik Ady költészetétől és mennyire képtelen azt akár szótárilag is megérteni, az nem csudálkozik azon, ha az ifjúsági mozgalom kezdetén úgy tűnt fel, mintha fiatalok és öregek közt tulajdonképp csak Ady Endre volna az elválasztóvonal.« — írja Szekfű: Három nemzedék és ami utána következik c. műve 450. lapján.

De nemcsak ez a nemzedékprobléma, hanem az elszakított magyarság irodalmának ismertetése és megértetése is hozzákapszolódik a fentmondottakhoz. Előbb idézett műve 463. lapján ezt mondja Szekfű: »az erdélyi irodalmi öntudatosodás első sorban Ady-utánzással indul meg s azután szellemi tartalmát — ami a transzilvánizmuson túl van — és írói segédeszközeit Móricz Zsigmondtól, de leginkább Szabó Dezsőtől veszi. Míg tehát a trianoni negyven (ma ötven) évesekre ez a népiessé átromantizált hármass csillagzat alig volt hatással, addig az önálló erdélyi irodalom művelőit szinte ők tették íróvá. Eggyel több jelenség, mely az erdélyi és trianoni fejlődés antinómiáját bizonyítja. Itt célunk nem lehet irodalmi értékelés, elég legyen hát megjegyeznünk, hogy ez új irodalom költői és regényírói, Reményik Sándortól Tamási Áronig olyan értékeket termeltek, — sub pondere crescit palma, — melyeket egyetemes nemzeti jelentőségben alig ér el a trianoni termelés.« Az erdélyi irodalom pedig még folyton emelkedik.

Elég is a tekintélyi idézetekből, mivel a feltárt indokolások és adatok mindenkit meggyőzhetnek az újabb irodalom kissé szélesebbkörű és *irányító jellegű* ismertetésének szükségességéről. Nyilvánvaló az elmondottak után az is, hogy ez az anyag-tágítás csak a régi értékek, remekíróink teljes elismerése mel-

lett is a régebbi anyag bizonyos összevonásával, célszerű és korszerű rövidítésével valósítható meg. Technikai szempontból annál inkább kívánatos ez, mert az újabb irodalom összefoglaló ismertetése tanévvégi feladat, amikor az időből való kifogyás, s más tanítástani gátlások is elő szoktak fordulni.

Rá akarok még mutatni arra, hogy az élettel való könnyebb kapcsolata, nagyobb szabadsága és mozgalmassága révén igen szépen felhasználható a jelzett célra az önképzőkör rugalmasabb területe is, hiszen ennek a céljai között is szerepel az irodalom behatóbb ismertetése. (94.196/1923. VI. és 60.070/1926. VI. sz. vkmi rendeletek.) Több példát tudnék felsorolni arra, hogy a lelkes vezetőtanár — az Ifjú Polgárok Lapja által is szép eredménnyel vezetett költemény-versenyek mintájára — Mécs-versek és szavalókórusok, Móra-év, stb. beiktatásával hozott szint és változatosságot az önképzőköri működésbe, de egyúttal újabb irodalmunk ismertetésének is eleget tett ezzel. Itt nyílik alkalom a helyi írók közvetlenebb megismerésére is. Részletes kifejtés helyett itt csak annyit jegyzek föl, hogy szegedi viszonylatban Tömörkény, Móra és Juhász Gyula juthat először szóhoz.

Nem túlkövetelmény, amit fölvettem, — hiszen jól tudom, — több iskolában már eddig is az egész irodalomra való rálátás helyes útját róttá a tanár, *csak az egységesebbé tétel, a kiegészítés és az élettel való elevenebb kapcsolat megteremtése a célom.* Ennek igazolására pár megjegyzést iktatok még ide: 1. A Gyulai-Gyurjács-féle magyar nyelvi tankönyvek Ady-ismertetését pl. teljesen kielégítőnek tartom, többre én se igen gondolok. 2. Növendékeink kikerülve az iskolából — a szaktudományi műveléstől és kötelező olvasmányoktól eltekintve — nagy regényíróinkat (br. Jósika, br. Eötvös, br. Kemény), sőt Jókait is alig olvassák, Garay, Czuczor költeményeit pedig ifjúsági könyvtárosi tapasztalatom szerint kellemetlen arckifejezéssel tolják el maguktól. 3. Mi felnőttek is inkább az újabb irodalmat élvezzük és olvassuk. 4. A régi értékek csökkentése semmiféle vonatkozásban se kerülhet szóba, mivel *nevelő céllal* történhetik csak az újabb irodalmunk ismertetésének kibővítése is.

Csapó István

Földrajz

Példa a térképolvasásra

(Tanítás a III. osztályban)

Bevezetés. Egyik legmodernebb földrajzi gondolkodó, *Lampe* azt mondja a térképről, hogy mennyivel többet mond az annál, amit érzékileg látunk rajta.

Valóban, amilyen nagy szerencsétlenség az, hogy a szülőföldön kívüli földrajzi tájak valóságos szemléletét nélkülözők, olyan nagy áldás az iskolában a térkép, a földrajztanításnak legkiválóbb eszköze. Gróf Teleki szerint a térkép módszer: »a leírás ábrázoló módja és pedig egy szemponté: az elterjedés és az elhelyezkedés ábrázoló leírása.« Amikor *Lampe* szavaira gondolunk, tudnunk kell, hogy amit az elhelyezkedésről és az elterjedésről a szimbolumok kifejeznek s még ezenkívül is: »ahogyan« és »amilyen« állapotát kifejezik az ábrázolt földrajzi jelenségeknek, ezenkívül van még a »sorok között« egy kiválóan hasznosítható rejtett értéke a térképnek: az összefüggések és az életet kormányzó törvényszerűségek. Kutassuk ezt is a térkép felszínes ismeretén, az érzékelésen túl, mert a haladottabb térképolvasás nem egyértelmű a térkép szimbolikus jeleinek közönséges ismeretével, mert a szimbolum csak a gerinc benne és a tájak jelenségeinek közönséges előadója. Az igazi tájismeretnek fontos kérdése, hogy mi származik a tájtényezők közösségéből, hogyan jelenik meg a részek működéséből a táj élet-egysége? Ez jelenti a mélyebb természet- és térképismeretet. A térképolvasás kérdését is kezdettől fogva így kell felfognunk; a szimbolumokon túl keressük meg azok értelmét, hogy azt a »többet«, amit a térkép nekünk mond, valóban értékesíthessük.

Hosszú és gondosan épített utat kell megtennünk addig, amíg ilyenirányú célkitűzéseinket megvalósíthatjuk. Ezért első sorban meg kell ismertetni a gyermekkel a térkép jeleit és azok jelentését. Ezután térhetünk a viszonyok és az összefüggések tudatosítására. Most már azokat a szempontokat kell jól megismertetnünk, melyek segítségével a gyermekek a törvényszerűségeket is ki tudják hámozni a térkép síkjából. Legfőbb segítőnk és irányelvünk az összehasonlítások, az analógiák keresése és az oknyomozás s szükséges, hogy az általános földrajz kérdéseit is állandóan felszínen tartsuk. A földrajzi gondolkodás és a térkép elválaszthatatlanok egymástól, mert az oksági összefüggéseket is csak a térkép alapján világíthatjuk meg a gyermekek előtt.

A térképolvasás gyakorlati megvalósítása tovább már a módszer kérdése. A legújabb pedagógiai törekvések egyik életerős gondolata a csoportmunka-rendszer. Kérdés, hogy a térképolvasási feladatok beállíthatók-e egy-egy kollektív munkaegység programjába s egyáltalán, milyen eredményeket várhatunk ezekről az eljárásoktól? Néhány eddigi kísérlet meggyőz arról, hogy a kevésbé népes osztályokban sikerrel alkalmazhatjuk ezt a rendszert, mert — bizonyos hátrányai mellett is — tagadhatatlan értékei vannak. Ezek: 1. Az érdeklődés legnagyobb foka és tartóssága. 2. A gyermekek legteljesebb aktivitása és az önindítású, önkormányzott önálló kutatás. 3. Az egyéni lelki diszpozíciók szabad kifejlődése. 4. A cselekvés és az alkotás élménye. 5. A munkaegységek kölcsönös kritikai készségének és a vitába szálló bátorságának a növekedése.

A kitűzött problémák megoldását a munka zaja kíséri, mert a térképolvasás eredményeit a csoportok tagjai egymásközt megbeszélik. Természetesen ez az eljárás nem minden tárgyi egységnél, nem mindig alkalmazható s csak a II. osztálytól felfelé biztat komolyabb eredménnyel. Az alábbi »tanítás« egy csoportmunka eredményét mutatja be. Sajnos, a munka lefolyását teljesen hűen visszaadni lehetetlenség. A fontosabb megállapításokat a csoportokkal lejegyeztettük, a munkáról való következő beszámolóban főleg ezekre és saját jegyzeteinkre támaszkodunk. A természeti rész egy-két kérdés leszámításával — mely a szövegből kitűnik — teljes egészében a csoportok munkájának eredménye, az »élet« tárgyalásánál a gyermekek inkább rászorulnak a tanár vezetésére. A csoportmunka csak akkor vezet jó eredményre, ha a szemléltetést gondosan megszerveztük.

Szahara és Szudán. (Két órai anyag.)

I. *Előkészítés:* Afrika fali- és kézitérképe. Afrika éghajlati és növényzeti keresztmetszete. (Nagyméretű szemléltető rajz. Ezen a hőmérséklet és a passzát szélrendszer, a széljárással kapcsolatos csapadékképződés, a csapadék mennyisége és a vele összefüggő növényzet van feltüntetve.) Afrika csapadék- és növényterképe felülnézetben. Afrika kiviteli (gazdasági) térképe. Fali- és kéziképek: kép a Szahara sivatagból, a szavanna képe, az őserdő képe. Gyalogkaraván. Oázis. Pálma- és kaucsukfa. Néprajzi képek és térkép. Stb.

II. *Cél.* A tanulócsoporthoz egyenként ugyanazt a feladatot kapták: vizsgáljuk meg a Szahara és Szudán természeti viszonyait.

III. *A problémák megoldása.* A tanulók kérdezik: »milyen ennek a területnek a helyzete?« Hol fekszik? Megállapítják, hogy Afrika északi részén van és Alacsony-Afrikához tartozik. Élénk vita fejlődik ki akörül, hogy a Szaharának a Nilus-e a határa, vagy a Vörös-tenger? Általános vélemény az, hogy a keleti határa inkább a Vörös-tenger, de még azontúl is folytatódik

a sivatag, Arábiában. (A sivatag kiterjedését tartották szem előtt, később rájöttek, hogy a sivatag több nevet visel.) Érdekes megállapításuk volt a terület helyzetéről, melyet kedvezőtlennek ítélték, mert »sivatag s rajta nehéz a közlekedés«. Jobban a nyugati partvidék közelíthető meg, a déli partvidék szintén jobban járható.

Kérdés, milyen a területek felszíne? A legnagyobb részük tábla, — mondják a III. csoportban —, a terület közepén ős-hegységek emelkednek. Ezek: Hoggar, Tibeszti hg. A II. csoport megállapítja, hogy a Szahara az Arábiai-tábla folytatása. A rajta lévő ős-hegységek a 3000 m magasságot is meghaladják. Szudánban van a Loma hg. és az Adamaua. Egyik csoport megjegyzi, hogy egy hegység sem éri el a 4000 m magasságot. Azt is megfigyelték, hogy a Niluson túl, keleten van az Abessziniai hegység. (De ez már nem tartozik Szudánhoz.) Néhol medence és alföld »tarkítja az egyhangúságot«. (III. csoport.) Az alföldek a nyugati és déli széleken terülnek el. (I. csop.) Az alföldek a folyók mentén »benyúlnak«, így a Niger, a Szenegál és a Gambia környékén.

Új kérdést vetnek fel a tanulók: »Milyen az éghajlat? Miért van itt sivatag?« Rögtön megállapítják, hogy kevés csapadékot kap ez a terület. (I. csop.) De nem indokolták meg, hogy miért. Az éghajlat forró. (Nagy terület a Ráktérítő és az Egyenlítő közé esik.) Az északi része azonban mérsékelt, — mondja S. tanuló, — s mediterrán, mert azt látjuk, hogy a Földközi-tengerrel érintkezik. (Téli esők.) Most végre D. megfejtí a sivatag keletkezését: uralkodó szél itt a passzát. (Már tanultak róla s a rajzokon is látható.) Ez a következőképpen »működik«, fűzi tovább a beszédet: az Egyenlítő körül a levegő felemelkedik (miért?), ott fenn lehül és csapadékát kiejti. Majd »szét-száll«, mondja (helyesebben: szétömlik, vagy szétáramlik) északra és délre. Az a levegő, ami északra megy, a Szahara felett »leszáll«. Kb. a 30° szélességig megy ez a levegő, — állapítja meg a rajzról egyik fiú. De ahol leszáll a levegő, — mondják, ott nincs eső. (Miért?) A III. és IV. csoport tagjai elkészítik a passzát szélrendszer rajzát. Megjegyzik, hogy Szudánban mártöbb eső esik, 1000—2000 mm. (I. csoport.) Megemlítjük, hogy a Guineai-öböl sarkában, Kamerunban évi 10.000 mm esőt is mértek. A csoportok még a következőket mondják: Szudánban a bő csapadék következtében a folyók bővízűek, a növényzet dús; délen már őserdők is vannak. (Mi a trópusi őserdők keletkezésének feltétele?) Hogy délebbre a csapadék bő, azt az erdőségekből következtetem, — mondja egyik tanuló. Észak felé az esőmennyiség csökken, a Szaharában 200 mm alatt marad. Itt a nappal nagyon forró, az éjszaka pedig hűvös. »A fahiány miatt hűvös az éj«, — mondja egyik gyermek. (Sohasemondtál ennél igazabbat, — szólok, — nálunk is így van szegény

«Csonka-Magyarországon. Hány szegény gyermek tanulta meg ezt a »törvényt«, szomorú tapasztalathól!)

Egy »szakszerű« vélemény: északon, a Földközi-tenger mellett gyakori a »mediterrán eső«, melyet télen a nyugati szelek szállítanak ide. (Megemlékezünk a szaharai homokviharokról; a számum-ról s képet mutatunk róla.) A kép hatása alatt egyik gyermek ezt jegyzi le: »rettenetes nagy szelek fújnak a sivatagban«.

Milyen következményekkel jár ez az érdekes éghajlat?

A Szaharában növényzet nincs, »egyhangúságát csak az elszórtan lévő oázisok zavarják«. A Szahara: sivatagi táj. (A képen látható: szikla és homoksivatag. A szél hatalmas dűnéket épít.) Délebbre így alakul a növényzet: félsivatag, steppe, szavanna, erdő. (Mi az oka a növényövek szabályos változásának? A csapadékmennyiség és a növényzet közötti párhuzamosságot újra kiemeljük.) Az I. és III. csoport tagjai ezeket a növényöveket a nagy szemléltető tábla alapján le is rajzolták.

A Szaharában a nagy szárazság következtében nincsen folyó. (Lefolyástalan terület. Az esőhiány a területek lefolyástalanságában is szerepet játszik.) Még a Csád-tó és környéke is lefolyástalan terület. (IV. csoport.) A Csád-tónak ezért sós a vize (III. csop.). A Sári folyótól becsatlózott víz párolog, a sótartalom pedig a tóban felhalmozódik. (Előző tanulmányaik alapján.) A csoportok leolvassák a nagyobb folyóvizeket: Szudánban, a Guineai-öbölbe ömlik a Niger, Benue. Nyugatra folyik a Szenegál, Gambia. Keleten van a Nílus. S. helyesen állapítja meg a nagy folyók keletkezésének okát: azért vannak itt hosszú folyók, mert nagy a terület s ahol erednek, ott sok eső esik. Hozzáteszi: a Niger »hatalmas« deltatorkolattal ömlik a Guineai-öbölbe. (Akkora lehet a deltája, mint az Erdélyi-medence. Összehasonlítás.) Ő veti fel a csoportban azt a gondolatot is, hogy a Szahara sivatagban csak száraz folyómedrek vannak, »vádik« (ezzel a fogalommal Arábiánál találkoztunk először), ezeket a nagyon ritkán hulló záporokból lefolyó víz vájta ki. (De lehetett valamikor esősebb korszak is.) A folyók »hajózhatatlanok« (helyesebben csak szakaszosan hajózhatók) a sok zuhatag és sellő miatt. (A térkép jelzi a zuhatagokat.) Hasonlítások össze Szudán vízrajzát az Atlasz-vidék vízrajzával. (Az Atlasz-vidéken kevesebb az eső, vízben szegények és rövidek a folyók, mert a tengert, vagy a sivatagot hamar eléri. Mindkettő halálukat jelenti.) Kérdés, miért tudta áttörni a Nílus folyó a sivatagot? (Forrásvidékein igen sok a csapadék. Később bővebben beszélünk a Nílusról.)

A sivatag szegényes állatvilágát a szavannák és erdők ropant gazdag állatvilágával állítjuk szembe. (Sakál, hiéna, oroszlán, vízimadarak óriási tömege, antilop, gazella, zsiráf, víziló, krokodil, orrszarvú majmok stb.) Bemutatjuk néhány állat képét.

Ezen a területen egyedül a só a jelentősebb ásvány.

Most ez a kérdés merül fel: miből élnek az ittlakók?

Szahara és Szudán teljesen különböző természetű tájak, ezért az emberi élet is különbözőképpen alakul. (A foglalkozásra nézve szemléltető anyagunk nem volt, ebben a kérdésben több segítséget kellett nyújtani a gyermekeknek.) Régebbi ismeretei alapján a II. csoport kijelenti, hogy a steppéken nomád állattenyésztést folytatnak, a szavannákon pedig vadásznak. (Vad-bőség.) Rávezetjük a tanulókat, miért kell az oázisokban egyszerű belterjes gazdálkodást űzni. A legfontosabb terményeket már ők sorolják fel: datolya (a datolyapálma képe), buza, köles. A szavannákon a vadászat mellett még a földművelés otthonos. A gyermekek mondják: az őserdőkben gyűjtögetnek, a természet itt ellátja a kisigényű embert, azok nem törekszenek semmire, nem művelődnek. A sivatag legnagyobb részén a szárazság miatt nincs növényi élet, ezért az emberek nem tudnak megélni. (Itt a legritkább a lakosság.) Érdeklődéssel kísérik a gyermekek azt a megállapítást, hogy miért kell egyes sivatagi lakóknak »rablással foglalkozni«. Itt csak az oázisokon lehet becsületes munkából élni. (Az oázis képe.) Az európaiak Szudánban ültetvényes gazdálkodással foglalkoznak. A szemléltető rajzokról leolvassák a gyermekek a legfontosabb termékeket: kakaó, kaucsuk, olajpálma. Megbeszéljük a Borspart, Aranypart, Elefántcsontpart, Rabszolgapart jelentőségét. (Kép az elefántcsont kereskedelemről.) Ezek a termékek a gazdasági élet alapjai s főleg a külkereskedelmi forgalom cikkei.

Beszélgessünk a közlekedésről. (Szakaszos hajózás a folyókon. A vasutak a tengerpartról indulnak a szárazföld belseje felé. A parti városokat európai hajójáratok keresik fel. Kép a gyalogkaravánról, és a tevekaravánról.)

Olvassuk le a néprajzi térképről, kik laknak ezen a területen? Szudáni néger. (Szemléltetjük a néger fejmodellt és a képeket. Jellemzés.) Hamita és semita népek. A négerok rövidéletű faluállamokban élnek. (Néger falu képe.) Hogyan építik a házakat? (Kép egy néger kunyhó építéséről.) Kik a bevándoroltak?

Hol keletkeztek a legnagyobb telepek? (Miért?) Állapítsuk meg a térképről a birtokviszonyokat. Önálló állam: Liberia. (Amerikában felszabadult és hazavándorolt négerok alapították.) Melyik államnak van itt gyarmatbirtoka?

Fontosabb megállapítások: legnagyobb kiterjedésű a francia gyarmatbirtok (de ennek jórésze sivatag), ezenkívül az angoloknak, spanyoloknak, portugáloknak vannak itt birtokaik. Az angoloknak volt a legjobb szemük és a leggyorsabb kezük: mindenütt a legértékesebb tájakat szerezték meg maguknak. (Nigeria, Aranypart.) Miért törekedtek itt gyarmatokat szerezni

az európaiak? Olvassátok le a legfontosabb városokat. (St. Louis, Dakar, Bolama, Monrovia, Lagos. Ezek kikötők. Timbuktu, Szokoto karavánutak mellett épültek.)
Összefoglalás.

Kendoff Károly

Természetrajz

(A keresztes pók, házi-, kaszás-, földi-, vízi- és madarász pók)

(Tanítás a II. osztályban)

Szemléltető anyagok: Gombostűre szúrt keresztes pók (házi-, kaszás-, földi- és vízipók). Mikroszkópi készítmények: fonószemölcs, fésűs karom, állkapocs. Pókhálóba bugyolált petecsomó. Képszemlélet, táblai rajz.

I. Előkészítés.

a) *Számonkérés.* (A rovarokról tanultak összefoglaló ismertetése.)

A parafára feltűzdelt állatok mindegyike az állatvilág melyik csoportjába tartozik? (Izeltlábú; rovar, mert testük három főrészből: fej, tor és potrohból áll és 3 pár izeltlábuk van.) Az előadó asztalon elhelyezett és rendszertelenül szétszórt rovarokat turfalapra csoportosítja egy-egy tanuló. Minek az alapján csoportosítottátok? (A szárnyak alapján.) Mely rovarcsoport fejlődik teljes átalakulással? (Fedelelesszárnyú, pikkelyesszárnyú, hártácsszárnyú és kétszárnyú.) És melyek fejlődnek hiányos átalakulással? (Recésszárnyú.) Készre pedig? (Egyeneszárnyú, félfedelelesszárnyú, tetvek.) Miért tart évekig a cserebogár és szarvasbogár fejlődése? (Gyenge tápanyagon élnek. — A húsból, gyümölcsből és trágyában fejlődőké azonban gyors.) Melyek a legkártékonyabb lárvák? (A lepkék hernyói. Hússzor annyi levelet elfogyasztanak naponta, mint testük súlya!) Miért? (Mert csak annak a kevés sejtnek a nedvét tudják megemésztetni, melyeknek falát durva rágóikkal szét tudták ronszolni. Sajnos nincs olyan emésztőnedvük, mely a sejtfalet fel tudná oldani.)

Egy-egy tanuló az osztály elé állva ismerteti a kezében tartott felszúrt rovar.

Bár közel két hónapon át sok-sok rovar megismertünk, de mindez csak elenyésző kis töredéke a földkerekségen élő rovarfajtáknak. (Csak azokat tanultuk, melyek gyakoriak és az ember szempontjából különösen fontosak.) Az állatvilág legkülönbözőbb fajtájú és legnépesebb csoportját a rovarvilág al-

kotja. Százezernél is több rovarfajta él a földben, vízben és a levegőben, s egy emberélet sem volna elegendő ahhoz, hogy minden fajtát alaposan megismerjen. És minden fajtából ráadásul sok-sok millió! (Nagyon szaporák, mert a madarak, békák stb. rengeteget elpusztítanak.)

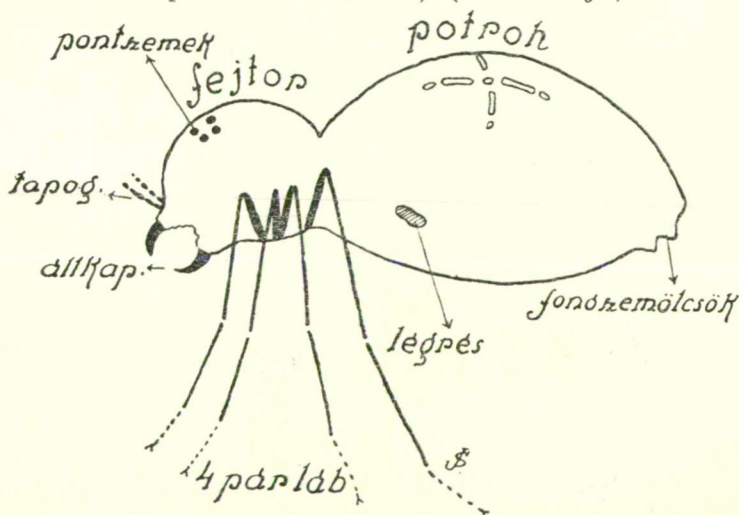
b) *Élmény.* A rovarok pusztításában segít nekünk az *állatvilág kötéltáncosa is!* (A keresztes pók.) Az őszi kiránduláson alkalom nyílt a keresztes pók életének a megfigyelésére is, mikről az új anyag tárgyalása előtt *beszámolnak a tanulók.* (A tiszaparti fűzbokor ágai közt függőlegesen kifeszített, kosárfenekhez hasonló hálóban vergődő legyet a pók megtámadta. Amikor a hálót megráztam, a pók kiszaladt a hálóból és a háló szélén egy falevél alá bújott. Amikor pedig rejtekhelyén is megzavartam, hosszú, vékony fonálon leereszkedett, de pár perc múlva a fonálon ismét feljött s a fonálnak nyoma vészett. Csodálatos, hogy birta az a vékony fonál a nagytestű pókot megtartani! Kézinyújtóval megvissgáltam a fonalakat: a csavarmenetes fonalak csillogtak a nedvességtől. Majd finom port szórtam a hálóra: csak a nedves fonalakon tapadt meg a por. Azt is kiszámítottuk, hogy a háló összes fonala kb. 20 m hosszú.) (E kiránduláson alkalom nyílt az ökörnyál és a rajta utazó kis pók megismerésére is. A töltés oldala a fennakadt fonalaktól több száz méter hosszúságban ezüstösen csillogott a leáldozó nap fényében. — Összel 2–3 m hosszú fonalat vetnek, hogy a szél szárnyán vándorolhassanak.)

Mielőtt tovább mentünk volna, pókunkat spirituszos üvegbe ráztam, s most gombostűre szúrva látjuk őt vizszont.

II. Tárgyalás.

A) Hogyan építi hálóját?

a) *A test felépítése.* (Teste 2 részből áll: fejtor és potroh. Négy pár ízelt lába van.) Nevezhetjük rovarnak? (Nem, mert a rovar teste 3 főrészből áll és csak 3 pár ízelt lába van.) *A pók meghatározása.* És miért keresztes pók? (Keresztalakú fehér rajz a duzzadt potroh háti részén.) (Táblai rajz.)

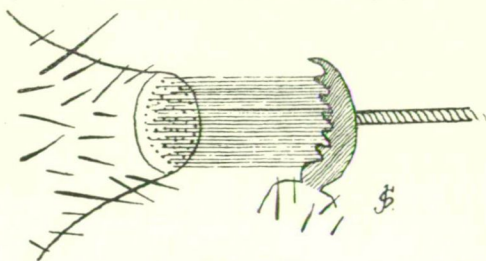


Miért épít hálót? (Szárnyak hiányában a röpködő rovarokat: légy, szúnyog, — elfogni csak úgy tudja, ha szinte láthatatlan, ragadós csapdát feszít ki az útjukba.)

X jelenti, hogy az ujszegedi ligetben az útilámpák közelében pókhálót látott. (Tudja jól, hogy az éjjel röpködő rovarokat a fény izgatja és a lámpa környékén gyülekeznek.)

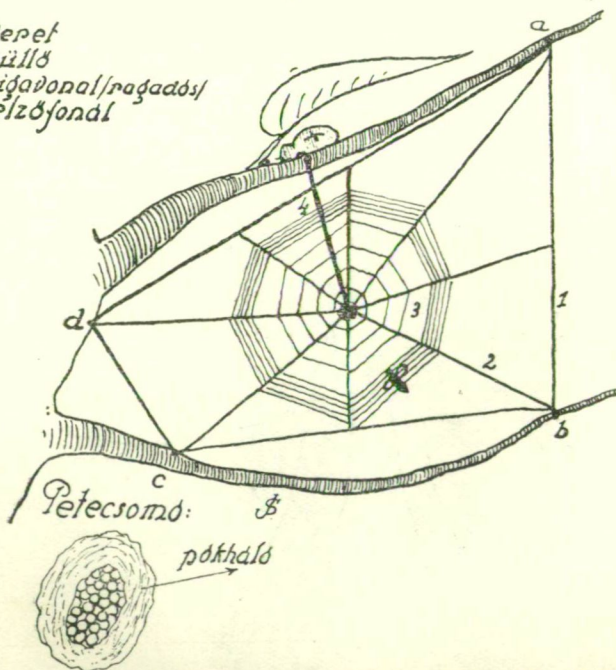
b) *Miből és hogyan építi mesteri csapdáját?* A potroh vége alatt kiemelkedő *fonószemölcsöket* minden tanuló megsejleli. A fonószemölcsök mögött, benn a potrohban lévő jól fejlett *fonómirigy* folyékony hálóanyagot termel, mely anyag a fonószemölcs parányi likacsain (kb. 600!) keresztül a levegőre jutva megszilárdul. (Mint a selyemlepkénél.)

Mikroszkópi szemléltetés. (Táblai rajz.)



Mindenekelőtt alkalmas helyet keres, hol függőleges hálóját kifeszítheti. («A röpködő rovarok útjába.» Ágak és kerítéslécek közé, éléskamra ablakába, útszéli lámpák közelébe.) Rövid keresés után megállapodik — mondjuk — két egymás fölé elnyúló faágon (a), s nyomban hozzálát az építéshez. (Táblai rajz.)

1. Keret
2. Háló
3. csigavonal/ragadós
4. jelzőfonál



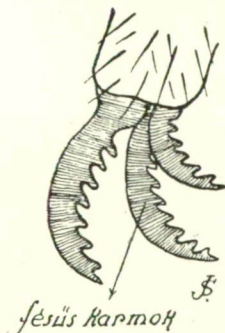
Fonószemölcsét az ághoz nyomja. A likacsokon kibuggyanó s a levegőn gyorsan megszáradó fonalanyag a háló kiinduló pontja (a). Majd leereszkedik a szemölcsökből kihúzódó fonálon az alatta elnyúló faágra (b) s a fonalat az ághoz ragasztja. A háló továbbépítése: átmegy c-be, d-be, majd visszatér a kiinduló ponthoz. *Keret.* (Szabálytalan három-, négy-, sokszög.)

Majd összeköti a keret felső szélét (ad) a keret alsó szélével (bc). Felmászik az átló közepéig, honnan sugárirányban *küllőket* feszít ki olymódon, hogy az utoljára kihúzott küllőfonálon végigsétálva vonja maga után a következő küllő fonálanyagát. (»De a következő küllőhöz nem kell annyi fonál [u.i. a háromszög két oldalán sétált végig], mint amennyi kihúzódott« — mondja egynéhány szemfüles tanuló.) A fölös fonalat lábára tekeri, majd megeszi. (»Azért tűnt el a fonálon felfelé igyekvő pók nyomából a fonál, mert akkor is a lábára tekerte fel.«)

Végül *csavarménetes fonállal* (ragadós!) kapcsolja össze a küllőket egymással.

Csodálkoznak a tanulók, hogy a szélben hajladozó ágakra kifeszített háló nem szakad szét! A fonalak nagyon erősek és kissé nyúlékonyak is, mert sok-sok fonálból vannak egy fonallá összesodorva, akárcsak a madzag vagy a kötél. U.i. a fonal eregetése közben hátsó lábaival hátranyúl és a lábak végén lévő fésűhöz hasonló *szövő karmokkal* a sok-sok fonalat egy fonallá sodorja. (Párhuzam: a fonómirigy megfelel a guzsálnak, a szövőkarom az emberi kéznek.)

Mikroszkópi szemléltetés. (Táblai rajz.)



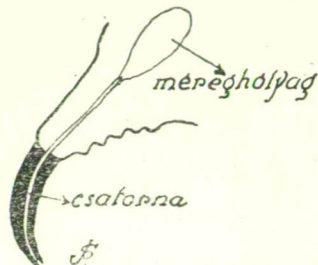
Vajjon, hol tartózkodik majd a pók? (A háló mezejében nem tartózkodhat, mert elriasztaná a közelgő legyeket és szúnyogokat, no meg a madarak is könnyen észrevennék.) A hálócspada elkészítése után *rejtekhelyet* keres magának. (A keret széle közelében behúzódik a fa repedésébe, vagy levél alá búvik.) De hogy vesz tudomást arról, hogy légy vergődik a hálóban? (Meglátja.) Bár vannak szemei (8 pontszem), de látása mégis gyenge. — A háló közepéből vastag *jelzőfonalat* feszít ki rejtekhelyéig s a jelzőfonálon tartott lábával a vergődő légy

telefonüzenetét megérzi. (»De hátha szél rázza meg a hálót!«) Meg tudja különböztetni. (*Kitűnő tapintás.*)

B) Táplálkozása.

A telefonüzenetre nyomban áldozatára ront, de oly ügyesen táncol végig a fonalakon, hogy a ragadósakat mégcsak nem is érinti. Vergődő áldozatát újabb hálóanyaggal bebugyolálja (nehogy vergődésével a hálót széttépje), majd sarlóalakú *állkapcsával* megsebzí s a sebbe a méreghólyagból mérget bocsát. (»Akárcsak a viperáé!«)

Mikroszkópi szemléltetés. (Táblai rajz.)



Megölt áldozatát *emésztőnedvvel* ömlesztzi körül (*külső emésztés*) s a megemésztett lágy részeket felszívja. (Megölt rovarok üres kitinvázai a hálóban.) *Hasznos.*

Milyen időben eredményes a vadászata? (Napsütéses időben, mert a rovarok csak ilyenkor kelnek szárnyra.) — Ha napokon keresztül esős, borongós az idő, nagy inségben van szegény, kénytelen napokon át koplalni. Az éhség fájdalma dühössé és még kegyetlenebbé teszi s ha ilyenkor egy másik pók (különösen ha a jóval kisebb természetű hím) téved a közelébe, azt a legnagyobb kegyetlenséggel megöli és kiszívja. (A pók alávaló kegyetlenségén általános az elszörnyűködés.)

C) *Szaporodása.* Miután táplálékát télen megszerezni nem tudja, késő ősszel a peterakás után elpusztul.

A *petecsomó szemléltetése.* (Kb. 100 sárgás pete pókhálószővedékbe bugyolálva. — A pólya védelmet nyújt a hideg ellen.) A petecsomót alkalmas helyre rejti el, nehogy a mindent felkutató madarak (cinkék) és hangyák elpusztítsák. — Májusban a *készre fejlődött* kis pókok előbújnak rejtekukből, szétselednek, külön-külön hálót építenek és megkezdik küzdelmes harcukat a létért.

III. Összefoglalás.

*

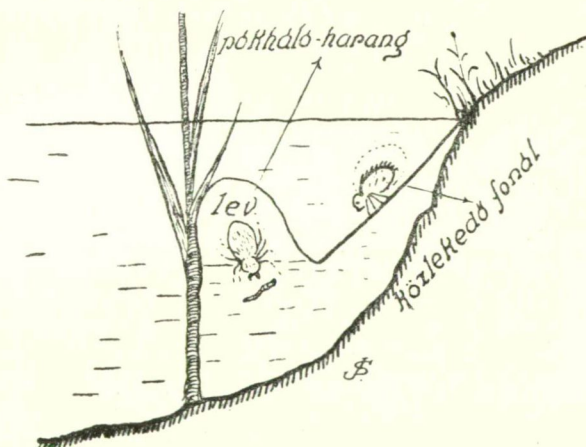
Miután a keresztes pók tárgyalására egy óra nem elegendő, két óra pedig sok, éppen azért, hogy a második órát is kitöltjük, szóljunk röviden a *házi-, kaszás-, földi-, vízi- és madarász-pókról* is.

A *házi pók*. (A tanuló élménye: Pókhálózáskor láttam a függőágyszerű vízszintes hálót, letakarítás után a menekülő kis barna pókot.) Bár hasznos állat, a szobában mégse tűrjük meg, mert por- és betegségesíra-fogó. Szégyene a háziasszonynak.

A *kaszás pók*. (A tanuló élménye: Eresz alatt szeret tartózkodni, mert ott sok a légy. Hálóra nincs szüksége, mert hosszú lábaival kitűnően tud futni. A kitépett láb sokáig »kaszál«.) A kártékony állatot sem szabad kínozni, nemhogy ezt a hasznosat!

A *földi pók*. (A tanuló élménye: Mezőn és szántóföldön építi földalatti lakását. Madzag végére tapasztott szurokgombócot süllyesztettem a lyukba és ráncigáltam. A pók dühében a gombócba harapott, állkapcsai beleragadtak és kihúztam.) — Igen hasznos állat, mert sok tücsköt, szöcskét stb. pusztít. Hálót nem épít, mert izmos lábaival futva fogja el a rovarylág távolugróit. Földalatti lakását azonban hálóval béleli ki.

A *vízi pók*. Vizeink sekély partjain a víz alatt él, mert ott találja meg táplálékát (lárvák). Hálóanyagból szájával lefelé fordított diónagyságú harangot épít ez a kis fekete, szőröstestű pók, s a harangot vízi növényhez erősíti. A harang szélét és a száraz part valamelyik fűszálát fonállal köti össze. Ezen sétál ki-be.



Kísérlet. Száraz, szőrös levelet hirtelen víz alá meríték. (A szőrök közt rekedt levegő ezüstösen csillog.)

A napon megszáradt szőrös pókocska a fonálon a harang alá siet s a szőrök közt sok levegőt visz le magával. A harang alá érkezve, lábaival végigseprí szőrös testét. (A levegő felszáll a harangba.) (Szájával lefelé fordított vízzel telt poharat merítsünk víz alá és cső segítségével vezessünk levegőt a pohárba.) Mindaddig sétálgat és hordja a levegőt, míg a harang megtelik. Miért épít összekötő fonalat? (A víz alatt erősen meg kell kapaszkodnia, nehogy a testét körülvevő léghólyag a víz színére

emelje. A levegőt magával vivő csikbogáron megfigyeltem, milyen nagy erővel rugtat a víz alá, sőt vízínövények közé búvik.)

Amikor aztán megtelt a harang levegővel, befarol a harangba (ott vannak a légzőnyílásai) és így lesi áldozatait. — Mi történik idővel a harang levegőjével? (Elfogy az oxigén és szén-savval telik meg.) Mit fog most csinálni? (Ujat épít.) Nem épít bizony újat, hanem szellőztet, még pedig olymódon, hogy a harang tetejét kirágja. (A benyomuló víz a rossz levegőt kiszorítja.) S most mit fog csinálni? (Ismét beragasztja és telehordja újra levegővel.) (Táblai rajz.)

A *madarász pók*. A földkerekség legnagyobb pókja. A forró égöv fáin leskelődik támadó színének leple alatt a földkerekség legkisebb madaraira: a kolibrikra. Ez a készítmény (kép) azt a jelenetet tárja elénk, mint öli meg a virágmézet és virágport gyűjtő gyanútlan kis madárkát. — Pár évvel ezelőtt banánszállítmánnyal Budapestre is eljutott egy élő példány, de bármennyire gondozták, pár nap múlva csak elpusztult.

Jeges Sándor

Mennyiségtan

Az egyenlet

Alapfogalmak. Néhány egyszerűbb egyenlet megoldási módja.

(Tanítás a IV. fiúosztályban. Egy óra anyaga)

I. Alapfogalmak nyujtása.

1. Az idekészített mérleg serpenyőibe súlyokat fogok helyezni. A baloldali csészébe egy 20 dkg-ost és egy 2 dkg-ost teszlek. Hogy az egyensúly helyreálljon, a jobboldali csészébe két 10 és két 1 dkg-ost helyezek. A mérleg egyensúlyban van, mert a két csészében egyenlő súlymennyiségek vannak. Irjuk fel részletesen az egyes csészékben lévő dkg-ok számát:

$$20 + 2 \qquad 2 \cdot 10 + 1 + 1$$

Mit tehetünk e két egyenlő mennyiség közé? (Egyenlőségi jelet.) Hogy hívjuk az ilyen kifejezést? (Egyenlőségnek.)

$$20 + 2 = 2 \cdot 10 + 1 + 1 \quad . \quad . \quad . \quad \text{egyenlőség.}$$

2. Vegyünk egy algebrai és egy megadott számot, pl. a -t és 2 -t. Képezzük e két szám összegét és különbségét! $a + 2$, $a - 2$. Fejezzük ki ezek szorzatát! $(a + 2) \cdot (a - 2)$. E kifejezés már ismerős előttetek. Mivel lesz egyenlő?

$$(a + 2) \cdot (a - 2) = a^2 - 4$$

Ez is egyenlőség! Helyettesítsünk a helyébe 3 -, 4 - és 5 -öt.

$$\begin{array}{lll} (3+2) \cdot (3-2) = 9-4 & \text{azaz} & 5 \cdot 1 = 5 \\ (4+2) \cdot (4-2) = 16-4 & \text{azaz} & 6 \cdot 2 = 12 \\ (5+2) \cdot (5-2) = 25-4 & \text{azaz} & 7 \cdot 3 = 21 \end{array}$$

Az egyenlőség tehát mindhárom esetben igaz. És ha a helyébe más értéket helyettesítenénk? (Akkor is igaz marad.) Ez könnyen belátható, hiszen a kijelölt szorzást elvégezve, a jobboldali mennyiséget kapjuk: az utóbbi az előbbiből következik. Az ilyen egyenlőséget *azonosságnak* nevezzük. A két mennyiség lényegében ugyanaz.

$$(a+2) \cdot (a-2) = a^2 - 4 \quad \dots \quad \text{azonosság.}$$

Az előbbi egyenlőség is az.

3. Térjünk most ismét vissza mérlegünkhöz. Itt láthattok két egyenlő súlyú tárgyat. (Az egyiket a mérleg bal, a másikat a mérleg jobb serpenyőjébe helyezem.) Egyelőre csak annyit tudunk róluk, hogy súlyuk egyenlő, de hogy valójában milyen nehezek, azt még nem tudjuk. Hogy szoktuk jelölni az ismeretlen mennyiségeket? Az aránypárnál is tanultátok? (x -szel.) Tehát a tárgyak súlya külön-külön x dkg. Helyezzük mindkettőt a bal serpenyőbe; mennyi súly van most ebben? ($2x$) Tégy a jobb serpenyőbe 20 dkg-ot. Ez sok, de azért hagyjuk benne. Tégy a $2x$ -hez 10 dkg-ot. Most meg a bal serpenyő a nehezebb. Tégy a jobb serpenyőbe addig súlyokat, amíg az egyensúly helyreáll! Hány dkg. kellett? (2) Mi következik abból, hogy egyensúly van? (A két serpenyőben egyenlő súlymennyiségek vannak.) Irjuk fel ezt!

$$2x + 10 = 20 + 2$$

Ez is egyenlőség. A jobboldal értéke 22. Mennyinek kell a baloldálnak lennie? Vajjon x értéke mennyi lehet?

Ha x egyenlő lenne 4-gyel, akkor a baloldal 18 lenne,

ha x egyenlő lenne 5-tel, akkor a baloldal 20 lenne,

ha x egyenlő lenne 6-tal, akkor a baloldal 22 lenne.

A helyes érték tehát: $x=6$. Lehet-e x helyébe más értéket tenni? Győződjünk meg erről a mérlegen is. Ha kiveszem a tárgyakat, hány dkg-ot kell helyettük a mérlegre tennem? Próbáld meg! A mérleg egyensúlyban marad! — Ez az egyenlőség tehát csak egy esetben igaz: ha $x=6$. Az ilyen egyenlőség neve: *egyenlet*.

$$2x + 10 = 20 + 2 \quad \dots \quad \text{egyenlet.}$$

Milyen számok szerepelnek ebben az egyenletben? (Ismert és ismeretlen számok.) Mi tehát az egyenlet? (Olyan egyenlőség, melyben ismeretlen és ismert számok szerepelnek és amely csak akkor marad igaz, ha az ismeretlen helyébe megfelelő értéket helyettesítünk.)

Hány ismeretlen szerepel egyenletünkben? Az ilyen egyenlet neve: *egyismeretlenű egyenlet*. Hogy hívják vajjon azt az

egyenletet, melyben két ismeretlen szerepel? És amelyben három? Ilyenek:

$$\begin{array}{ll} x + 4y - 18 = 2,8 & \text{kétismeretlenű egyenlet.} \\ 45 - 3x = 3(y + z) + 12 & \text{háromismeretlenű egyenlet.} \end{array}$$

Egy másik felosztás:

$$\begin{array}{ll} 2x + 10 = 20 + 2 & \text{elsőfokú egyenlet.} \\ 4x^2 + 20 = 140 + 20 & \text{másodfokú egyenlet.} \end{array}$$

Az ismeretlenek számát és hatványát tekintve, milyen legelső egyenletünk? (Elsőfokú egyismeretlenű egyenlet.)

A következőkben ilyen egyenletekkel foglalkozunk.

Elsőfokú egyismeretlenű egyenletre vezet pl. a következő feladat is:

Ha valamely számhoz 4-et adunk, ez összeget megszorozzuk 3-mal és belőle 2-t kivonunk, 12 kétszeresénél 1-gyel többet kapunk.

Írjuk fel ezt egyenlet formájában:

$$(x + 4) \cdot 3 - 2 = 12 \cdot 2 + 1$$

Az egyenletnek két oldala van. Hogy hívják ezeket? (*Bal- és jobboldal.*) Mennyi a jobboldal értéke? (25) Mennyinek kell a baloldalnak lennie? (25-nek.) Mennyi lehet x értéke?

$$\begin{array}{ll} x \neq 4, \text{ mert} & 22 \neq 25. \\ x = 5, \text{ mert} & 25 = 25, \\ x \neq 6, \text{ mert} & 28 \neq 25. \end{array}$$

Az ismeretlen értéke tehát csak 5 lehet. Ezt úgy szokták mondani, hogy az *egyenlet gyöke* $x = 5$. Ha ezt az értéket x helyébe behelyettesítjük, azonosságot kapunk. Mi tehát az egyenlet gyöke? (Az az érték, mely az ismeretlen helyébe behelyettesítve, az egyenlet két oldalát egyenlővé teszi.)

II. Néhány egyszerű egyenlet megoldási módja.

Ezt az egyenletet találgatással oldottuk meg. Ha azonban az egyenlet alakja nem ilyen egyszerű, akkor a találgatás nagyon hosszú ideig tarthat. Ezért arra fogunk törekedni, hogy az egyenletet valami pontos eljárással oldjuk meg. Ez az eljárás abban áll, hogy az egyenletet addig alakítjuk, amíg az egyik oldalon csak az ismeretlen mennyiség, a másik oldalon pedig csak az ismert mennyiség áll.

Térjünk vissza ismét mérlegünkhöz. Tégy mindkét serpenyőbe 1 kg-ot! A mérleg egyensúlyban van, mert mindkét oldalon egyenlő mennyiségek vannak. Tégy az egyes serpenyőkbe még 10 dkg-ot. Mit tapasztalsz? Végy el mindkét serpenyőből 5 dkg-ot! Mi történik, ha a serpenyőkben lévő súlyokat megkétszerezem, megfelezem? *Szabály:* az egyenlőség tehát nem változik, ha mindkét oldalához ugyanannyit hozzáadok, ha mindkét oldalából ugyanazt kivonom, ha mindkét ol-

dalt ugyanazon számmal megszorozom, vagy elosztom. — Ezt jegyezzétek meg jól, mert ezen alapszik az egyenlet átalakítása, tehát megoldása is.

1. Melyik az a szám, amelyhez 12-t adva, 25-öt kapunk?

Jelöljük az ismeretlen számot x -szel, akkor:

$$x + 12 = 25$$

Hogyan érhetjük el, hogy a baloldalon csak x maradjon magában? A baloldalból el kell venni 12-t. Jó lesz ez így? (A jobboldalból is el kell venni 12-t.) Tehát:

$$\begin{aligned} x + 12 &= 25 \\ x + 12 - 12 &= 25 - 12 \\ x &= 25 - 12 \\ x &= 13 \end{aligned}$$

2. Melyik az a szám, amelyből 7-et elvéve, 21 marad? Hogy fog szólni az egyenlet?

$$x - 7 = 21$$

Ismét azt szeretném, hogy a baloldalon csak x álljon. Hogy érem ezt el? (Ha a baloldalhoz hozzáadok 7-et.) Mire kell vigyázni? Tehát:

$$\begin{aligned} x - 7 &= 21 \\ x - 7 + 7 &= 21 + 7 \\ x &= 21 + 7 \\ x &= 28 \end{aligned}$$

Hasonlítsuk össze mindkét példánál az első és a harmadik sort.

$$\begin{array}{ll} x + 12 = 25 & x - 7 = 21 \\ x = 25 - 12 & x = 21 + 7 \end{array}$$

Mindkét esetben az első sorban ugyanazon számok szerepelnek, mint a másodikban. Mi történt azonban a 12, ill. a 7 előjelével? Az első sorban mindkettő a baloldalon volt, a második sorban már a jobboldalon. Milyen szabályt olvashatunk ki ebből? (Valamely mennyiséget szabad az egyik oldalról ellenkező jellel átvinni a másik oldalra.) Valójában nem visszük át a mennyiséget a másik oldalra, hanem az egyenlet mindkét oldalából kivonunk, ill. hozzáadunk valamilyen számot. Ez azonban úgy tűnik fel, mintha átvinném a mennyiséget ellenkező előjellel a másik oldalra. Szabad majd azt mondanotok, hogy valamilyen mennyiséget átviszünk ellenkező előjellel a másik oldalra, de mindig gondolatok arra, hogy itt tulajdonképpen hozzáadásról, ill. kivonásról van szó.

3. Melyik az a szám, amelyből 56-ot, elvéve 203-at kapok? Ki tudja az egyenletet leírni és megoldani? Halljuk!

$$\begin{aligned} x - 56 &= 203 \\ x &= 203 + 56 \\ x &= 259 \end{aligned}$$

4. Ha 93-hoz hozzáadok egy számot, 15-öt kapok.

$$\begin{aligned}93 + x &= 15 \\ x &= 15 - 93 \\ x &= -78\end{aligned}$$

5. Ha 54-ből 18-at elveszek, ugyanannyit kapok, mintha egy ismeretlen számhoz 5-öt hozzáadnék.

$$\begin{aligned}54 - 18 &= x + 5 \\ 54 - 18 - 5 &= x \\ 31 &= x\end{aligned}$$

III. *Összefoglalás.* Miről tanultunk a mai órán? Mi az egyenlet? Milyen számok szerepelnek az egyenletben? Hogy hívjuk azt az értéket, amely az egyenletet kielégíti? Milyen egyenletek vannak? Melyikről tanulunk? Mikor nem változik az egyenlőség? Stb.

IV. *Házi feladat kijelölése.*

Krix Márton

Természettan

Tábla és tanulófüzet a fizikatanításban

A gyakorló iskola látogatói mindig érdeklődéssel és kíváncsisággal forgatják tanulóink füeteit, gyakran hosszabb időre kölcsön is kérnek közülük egyet-egyét. A tanárjelölteknek is nem legkisebb problémája a helyes táblahasználat, ami a tanulók füzetének képét kívánja meghatározni.

Ez a felmerült szükséglet keltette életre a földrajzban Kendoff Károly kartársunk földrajzi vázlatait, valamint Jeges Sándor gyakorló polg. isk. tanár természetrajzi rajzfüzetét. Ez az oka annak, hogy szükségét érezzük a tábla és tanulófüzet fizikai használatának megbeszélését is, miután ebben a tárgykörben is nagy a bizonytalanság. e téren.

»Kísérleteztető fizikatanítás« c. könyvemben röviden vázoltam egyéni felfogásomat a tábla és tanulófüzet használatáról. De úgy látom, hogy e kérdés bővebb megvilágítására van szükség, ami azután egységesebbé tegye a tábla és füzet használatát a fizikában.

Bizonyos, hogy minden szónál többet érne, ha a tanárjelölteknek, vagy a probléma iránt érdeklődő kartársainknak már kész, a fizika egész polgári iskolai anyagát felölelő mintalapokat nyújtanánk. Folyóiratunk terjedelme ezt természetszerűleg nem engedi meg. Ez a tanárjelöltek használatára szánt gyűjtemény most van sajtó alatt. Itt csak arra szorítkozhatunk, hogy megbeszéljük a fizikai vázlatok célját, ennek alapján a vázlatok

anyagát és terjedelmét, valamint a kivitel módját a tanár és a tanuló részéről.

Valamikor a tábla volt *minden* a fizikában. Helyettesítette az eszközöket és a fizika lényegét tevő kísérleteket. Ez volt a fizika úgynevezett »kréta—szivacs« korszaka. Kényszerhelyzetekben ma is találkozunk vele olyan iskoláknál, ahol a fizikai szertár hiányos, vagy teljesen hiányzik. Ilyenkor mindenesetre többet ér a semminél, de vitán felül áll, hogy a rajzok az eszközöket és jelenségeket csak nagyon tökéletlenül pótolhatják. Hiszen a három, illetve az időt is tekintetbe véve, a négy dimenziót a kétdimenziós rajzzal akarjuk helyettesíteni. Ez csak annak mond eleget, aki magát az eszközt, vagy kísérletet már látta. A tér és idő két méretben való erőszakolt ismertetése olyan, mintha egy gyermeknek, aki soha nem látott és nem ízelt még ananászt, lerajzolunk egyet és színes bőbeszédűséggel leírjuk színét, illatát, zamatát. Tudjuk, hogy egy órai ilyen tárgyalásnál többet érne, ha helyette egy falatot kezébe nyomhatnánk a gyerekeknek.

A tanulófüzet nem mindig volt szoros kapcsolatban a tanár táblájával; élete, használata attól gyakran független volt. Ezt a szerepét ma is megtaláljuk a főiskolákon, ahol az a tanulófüzet feladata, hogy könyvek, vagy kész jegyzet hiányában a tanár előadását lehetőleg híven megőrizze. Ennek az emlékek a hatása alatt a kezdő tanár azt kívánja, hogy a gyermek tankönyvében úgyis meglévő szabályok, leírások, törvények ott legyenek a tanuló füzetében, s ezért ezeket vagy előírja a táblára, vagy pedig lediktálja. Néha azért teszi ezt a tanár, mert felfogása nem egyezik a tankönyv írójának felfogásával, azt helytelennek, vagy hiányosnak érzi (ebből az okból magyarázható a könyv szövegében való törlések rendszere is!).

Egy kultuszminiszteri rendelet igen helyesen megtiltotta az ilyen természetű jegyzeteknek a középfokú iskolákban való használatát, ami azonban nem jelenti azt, hogy ezt minden tanár be is tartja. Sokan ma is nagy buzgalommal diktálják a tanulóknak a magukfogalmazta tételeket, amelyek más szavakkal és nem kevésbé rosszul a gyermekek tankönyvében is benne vannak.

Ime, mindjárt reábukkantunk egy negatívumra, mi *ne* akarjon lenni a tanulófüzet: a tankönyv *helyettesítője*. Hiszen a tankönyveket kiváló szakférfiak (tudós és pedagógus egyszemélyben) írják, s ugyanilyenek bírálják el, adható-e a gyermekek kezébe vagy sem.

Mindenesetre ezen a téren is vannak hibák, de ezeknek vizsgálata mostani célunktól messze vezetne. Csak annyit kívánunk erre vonatkozólag megjegyezni, hogy senki sem tud olyan tankönyvet írni, amely minden tanár egyéni felfogásának és kívánalmainak megfelelően. Okosan használva minden tankönyv

lehet jó és a könyv szerepét nem ismerve, azt ellenségnek tekintve, rossz.

Ma már, Crüger óta, az eszköz és a kísérlet, vagyis maga a természeti jelenség a fizikatanítás alapja és nem a tanár táblája, vagy a tanuló füzete.

Mi keresnivalója van tehát még mindig a fizikateremben, vagy mondjuk általánosabban, a fizika-órán a táblának?

Ezzel szorosan összefügg a másik kérdés: ha a tanuló füzete nem szolgálhatja a tanár minden tankönyvtől eltérő egyéni felfogását, nem lehet, nem szabad egy elő nem írt tankönyv szerepét játszania, mi legyen a tartalma?

Tábla és füzet közelebb kerültek egymáshoz. Az említett változott helyzet és korlátok kényszerítették ki, hogy a füzet azt tartalmazza, amit a tanár táblája mutat. Ez a korlátozás pontosabban mutatja meg a követendő utat is.

Egy-egy jelenség megfigyeltetésére a fizikában sokszor több; anyagfelhasználásában és összeállításában különböző kísérlet alkalmas. Ezek közül a tanár mindig azt választja, ami szertárában rendelkezésére áll. A tankönyv viszont az összes lehető bemutatási módok közül csak egyet-kettőt említhet fel. Emiatt kísérletünk gyakran nem egyezik a tankönyv kísérletével. Így a tanulónak két szék között kell leülnie. Amit látott, nincs meg a könyvében, ami a könyvében van, azt nem látta. Melyiket rögzítse emlékezetében? Mindenesetre azt, amit maga is tapasztalt, vagy látott. Erre az emlékezetre számíthatunk is külső segítség nélkül, ha csak a következő órán vesszük számba. De tapasztalhattuk, ha hosszabb időről van szó, mint a fizikai fejezet összefoglalása, vagy még inkább az évvégi összefoglalás, a látott és olvasott kísérleti összeállítás lelkében összezavarodik és inkább az olvasott, tehát kevésbé átértett kísérlet nyomul előtérbe (mert ez van előtte), mint a tapasztalt. Ebből zavarok támadnak egyrészt a tanuló fogalmaiban, másrészt a tanár és tanuló egymást-megértésében. A tanárnak gyakorlottabb emlékezete van és az egyéni kísérleteire gondol, a tanuló az éppen átolvasottra, s ebből a birkózásból a gyengébb tanuló kerül ki majdnem mindig vesztesként.

Tábla és tanulófüzet első feladata tehát megrögzíteni azokat a kísérleteket és eszközöket, amelyek a könyvtől eltérőek, de a tanuló többoldalú szemlélete alapján értékesebbek a csupán olvasottakénál.

A tankönyvekben a szöveg az uralkodó, a rajz, ábra a mellékes, a kísérő motívum. Ennek nagyrészt a klisék drágasága, ezzel együtt a tankönyvek ára az oka. Sokkal olcsóbb a nyomtatott szöveg, mint a rajz. Pedig a szöveg és a rajz áttekinthetősége között óriási különbség van. Vegyük fel az esetet, hogy a tanuló évvégén ismételi. Betű- és szóképeket lát, a szó mögé el kell képzelnie a tárgyakat és fogalmakat, figyelmét erőltetnie kell. A gyermek figyelme pedig sokkal könnyebben fárad

ki, mint egy felnőtté. A tanuló gyermek körül még ott van egy csomó olyan momentum, amelyet a családban szokásos alsóbbrendűsége folytán kizárni nem tud. Ha a szülő van ilyesmivel elfoglalva, egyszerűen rászól gyermekére: »hallgass«. De a gyermek ezt nem teheti. Kénytelen eltűnni, hogy amíg ő lelkét a fizika rejtelméi felé igyekszik lekötni, a mama pöröl a papával, szomszéddal, vagy valamelyik másik gyermekével. A gondolat elsiklik, csak betűket, szókat lát és hadar. Az ilyen tanulás következménye nagy lelki kifáradás, szavak értelmetlen zürzavara, rossz felelet, bukás.

A rajz közvetlenebbül idézi fel a tárgyakat, mint a betűkből összeállított szó. Hiszen az ősi írásmód is azért volt könnyebben érthető még másnyelvű emberek részére is, mert közvetítő eszköz nélkül a fogalmakat két méretre korlátozva magával a fogalom képével adta. Mi a munka egysége? Tessék leírni a definíciót, s tessék ehelyett lerajzolni egy méterrudat és egy kilogrammos súlyt. Az előbbinél a szöveget olvasva még erőltetnünk kell, hogy a szó mögött a mértékeket is lássuk, míg emitt, jól-rosszul, magukat a mértékegységeket látjuk. A szöveget csak a magyar tanuló fogja megérteni, a rajzot bármely nemzetiségű, fizikát tanult gyermek. A szövegből egy pillanatban a tanuló csak egy-egy betűcsoportot tud áttekinteni, míg a rajzot együtt, egyszerre appercipálja.

Tábla és füzet második feladata tehát a lényegyet, megtanulnivaló gerincet a jobban és könnyebben áttekinthető megfelelő rajzok segítségével rögzíteni, a tankönyvek ábraszegény-ségét pótolni.

A tankönyvek egyik hibája a tanulás szempontjából a bár szabatos, de nagy szóbőség. Mondatai, még a leglényegesebbek is, nyelvi és szakszempontból kifogástalanul szabatosak. Így is kell ennek lennie, innen tanuljuk világosan és szabatosan kifejezni gondolatainkat, innen kell efelé a cél felé törnie a tanulóknak is. De tanuláskor, főleg ismétlésnél nagy teher a sok-sok szó; egy csonkamondat, egy vezérszó sokszor elég ahhoz, hogy a gondolatsort emlékezetünkbe idézze. Hányszor alkalmazzuk az életben azt a memóriát segítő módot, hogy egy-egy vezérszóval jelöljük az egyes részek tartalmát, s az így kapott gerinc (slágvortok) köré csoportosítjuk hozzájuk fűződő gondolat-sorainkat. Ilyen váz nyújtását nem kívánhatjuk a tankönyvtől, hanem ezeknek rögzítésében a táblának és füzetnek kell átvenniük a szerepet.

Ebből következik, hogy táblán és füzetben kerülni kell a hosszadalmas szövegeket, számcsoportokat. Ezeknek csak akkor van helyük, ha a tanuló a maga kísérleteit és kísérleti eredményeit írja le. Viszont akkor ezeknek benn kell lenniük feltétlenül a füzetben.

Figyeljük meg az 1. és 2. ábrát. Tanítás előtt egy tanárjelöltnek ajánlottam az 1. ábrán látható rajzot táblai rajznak.

és felírásnak. Miért, miért nem, a tanítás után a tábla képe azonos volt a 2. ábrával. A 2, 4 és 6 mkg munka különböző elvégzési lehetőségeit mutató számcsoportok pár hónap múlva igen keveset fognak mondani a tanulóknak; elmosódik, mert

A munka.

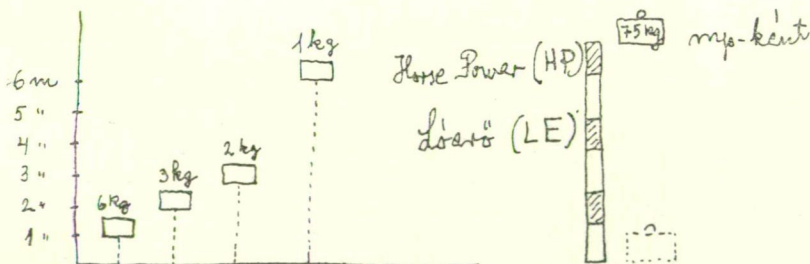
Egysége 1 mkg (méterkilogrammm)

2 mkg	1 m-re emelt	2 kg-at
"	"	2 "	1 "

4 mkg	1 "	"	4 "
"	2 "	"	2 "
"	4 "	"	1 "

$munka = erő \times út$

6 mkg...	1 m-re emelt	6 kg -ot
" "	2 "	3 "
" "	3 "	2 "
" "	6 "	1 "
" "	$\frac{1}{2}$ "	12 "



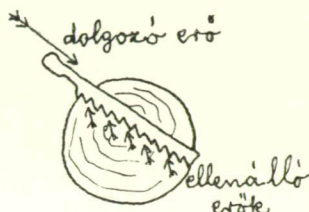
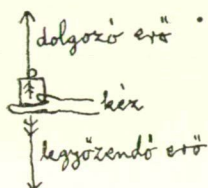
1. ábra

nem szerepel rajta, a munka fogalma. Rajzainak szerkezeti hibájuk is van. A 6, 3, 2 és 1 kg képét azonos nagyságú téglalapokkal ábrázolta, a méterrúd képét pedig rosszul adja vissza a 6 részre beosztott keskeny téglalap.

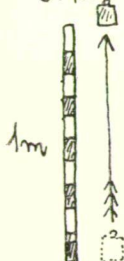
Tábla és füzet tehát három dolgot tartalmazzon: 1. egyes emlékeztető szavakat, rövid mondatokat, 2. szerkezeti rajzokat, 3. jelenségek lefolyását.

A szerkezeti rajzok körébe nemcsak gépszerkezetek tar-

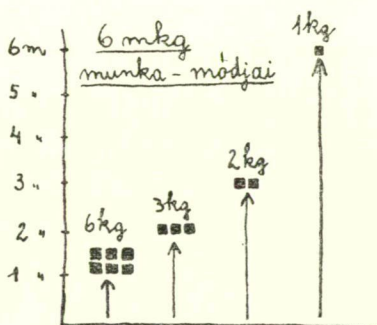
A munka.



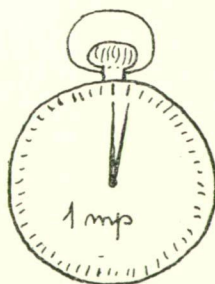
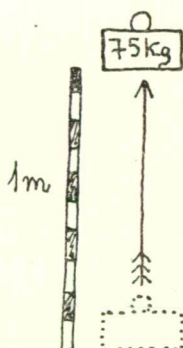
A munka mértékegysége:



$$\text{Munka} = \text{erő} \times \text{út}$$



A munkaképesség gyakorlati egysége:



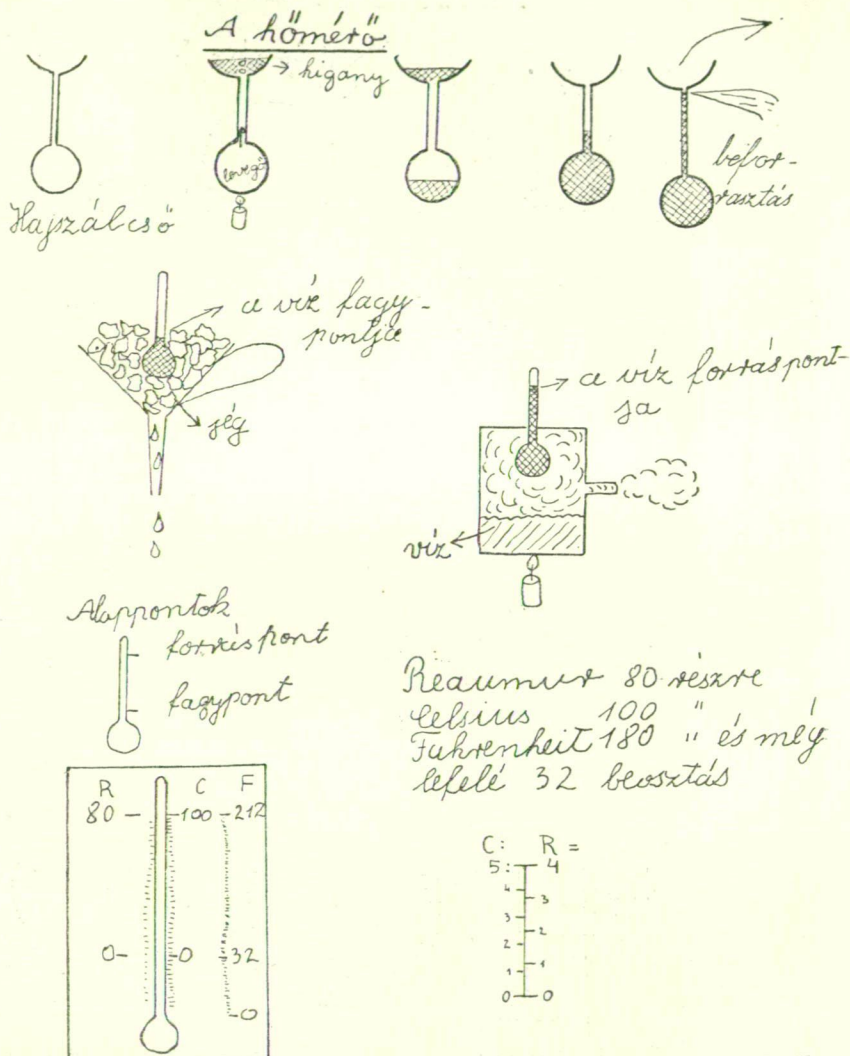
= 1 LE (HP)
Lőerő.

2. ábra

toznak, hanem egyszerű vázlatok is, mint pl. a súlypontidomok (lásd: 6. ábrát). A szerkezeti rajzok és folyamatok ábrázolásai igen alkalmasak arra, hogy a lényegét vázaltszerűen kiemeljék.

Folyamatok ábrázolása a legnehezebb, miután az idő érzé-

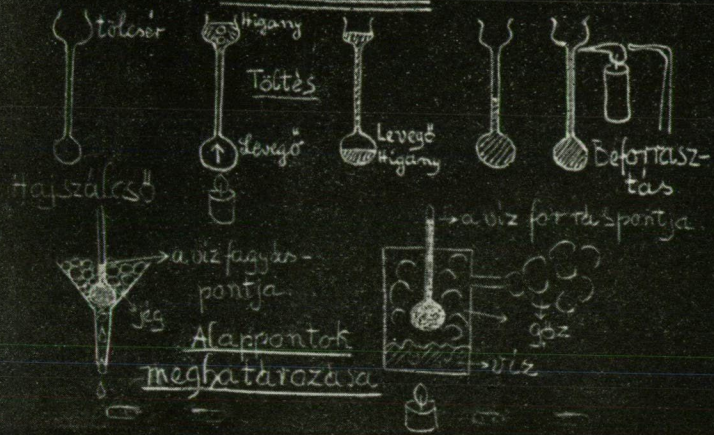
keltetése a rajzokban csak képletes lehet. Egyszerűbb esetekben szaggatott és folytonos vonal váltogatásával, a mozgás irányát jelző nyilakkal, összetettebb esetekben az egyes fázisokat mutató ismétlődő alaptémájú rajz-sorozatokkal érzékeltethetjük (lásd az ábrákon a biztos egyensúlyi helyzet rajzát, a hőmérő töltését és beosztását).



Milyen legyen táblai rajzaink kivitele? Ez a kérdés szorosan összefügg azzal a követelménnyel, amelyet a tanulók füzetrajzával szemben támasztunk.

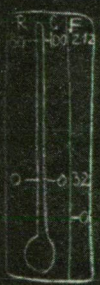
Ha táblai rajzunkat körző-vonalzóval készítjük el, ugyanezt

9. Óra
Preged, 1934. okt. 2.
A hőmérő.



Forráspont
 Alaptávolságot flostatta
 Fagyáspont

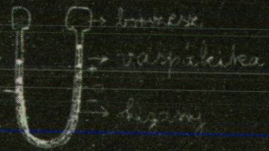
{
 Reaumur 80 részre,
 Celsius 100 "
 Fahrenheit 180 "



Arteri v. lághőmérő - 35-(37)-42°C
 Szobahőmérő - 20°C-től +50°C
 Alacsony hőmérséklet mérésére
 alkalmazhatók a szesz-
 hőmérők.

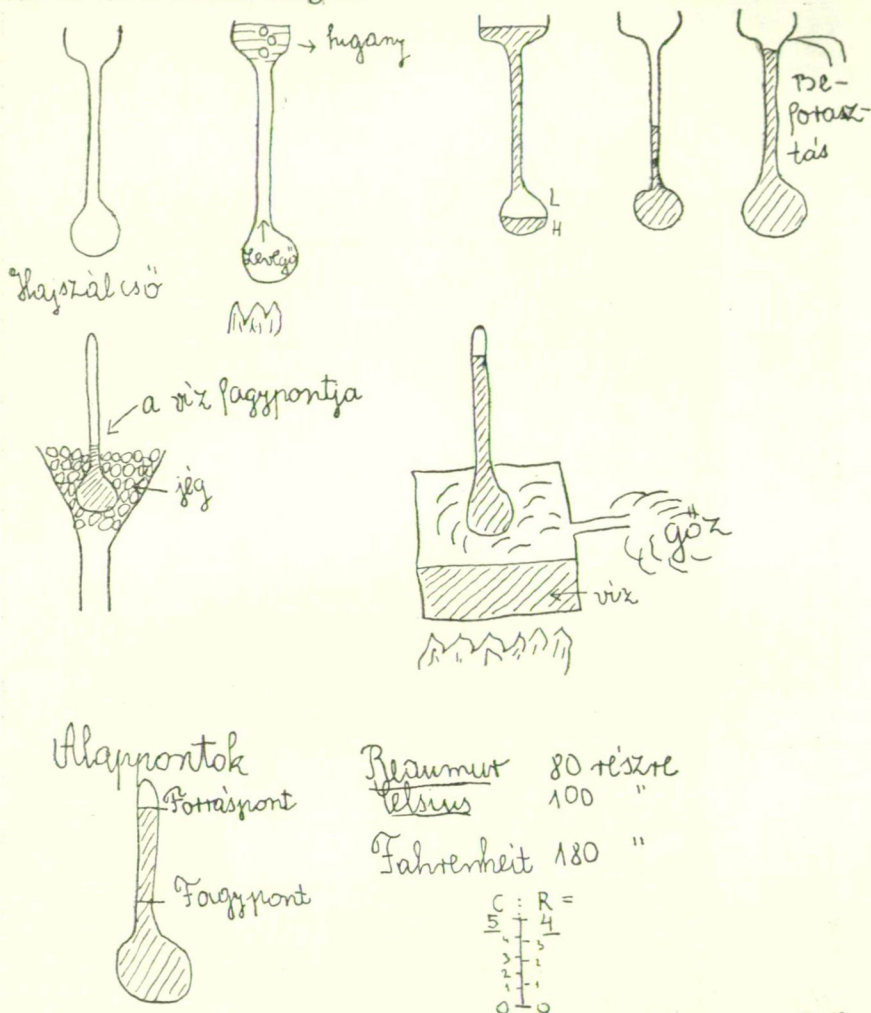
Minimum-maximum hőmérő

C: R =
 5:4
 4:3
 3:2
 2:1
 1:1



4. ábra

kell megkövetelni tanulóinktól is és ha magunk megelégszünk táblai rajzunkban a szabadkézi vázolóással, nem követelhetünk egyebet a tanulóktól sem. A tanár mindig elől járjon a példával és ne a tanuló mögött.



5. ábra

Vajjon hát a vonalzó-körzővel, vagy szabadkézi ábrázolással készítse tanár és tanuló a rajzokat?

Legtöbb esetben a rajzeszközök használata sok időt rabol el a tanártól. Tessék csak a 4. ábra képét tanítás közben ilyen módon elkészíteni. A rendelkezésünkre álló 50 percből (igazában annyi se) legkevesebb 15 percet vesz el a rajz. Sokan úgy segítenek ezen a bajon, hogy a rajzot óra előtt készítik el, s a tanulóknak adott pillanatban meg kell kezdenie a másolást. Nem

tartom szerencsés megoldásnak. A tanulók legnagyobb része, látva a telerajzolt táblát, nem tudja hol és hogyan kezdje, folytassa a másolást. A tanár türelmetlen, ég benne a továbbhaladás vágya, sürgeti tanulóit, akikben az a ki nem mondott vád harsog, elrontva belső, lelki harmóniáját, hogy »könnyű neked sietetni, amikor te ugyanazt kényelmesen, senkitől sem sürgetve rajzoltad a táblára.« Ezenkívül a kész anyagot látva maga előtt, elvész az az illúziója, hogy a tárgyalt anyag elvégzésében neki más szerepe volna, mint a tanár zsarnoki akaratának való engedelmesség. Ha a rajz a tanítás folyamán kerül elő a tanulók felcsillanó ráeszmélése nyomán, azt természetesnek, magából kivétítettnek érzi. Nem olyan idegen tőle, mint egy nélküle előre kiagyalt, kicirkalmazott vázlat. Jó és termékeny a rajzunk akkor, ha a látott, tanult dolgok vázolására nézve a tanulók adnak tanácsokat. Hiszen úgymódunk van ügyesen a magunk akaratát és előre elképzelt tervezetét a gyermekekre erőltetni. De legjobb rajz az, amely a pillanat hatása alatt a tanár és tanuló lelkében egyaránt találja gyökerét. Bevallom, hogy többéves tapasztalatom és megrögzített rajzaim dacára tanítás közben sokszor olyan ábrákat vetek a táblára, amelyre még soha nem gondoltam, de az anyag megbeszélése közben célszerűnek és szükségesnek látszott nekem és tanítványaimnak. — Ne rajzoljunk tehát előre a táblára!

De a tanuló is, ha rajzeszközöket használ, igen lassan készül el a kívánt rajzzal. Pedig amíg a tanuló rajzol, addig hiába magyarázunk, hiába kérdezzük. 40 tanuló közül 3—4 figyel reánk félfüllel, a többire nézve szavunk elveszett. Figyeljük csak meg, hogy a tanulók rajzmunkája közben felvetett kérdéseinkre hányan felelnek! A tanár nagyobb intelligenciájánál fogva képes arra, hogy rajzolás közben magyarázzon vagy kérdezzen, de a még fejletlen tanuló nem képes egyszerre kettős szellemi munkát végezni, amely kettő közül nem a rajz a könnyebb!

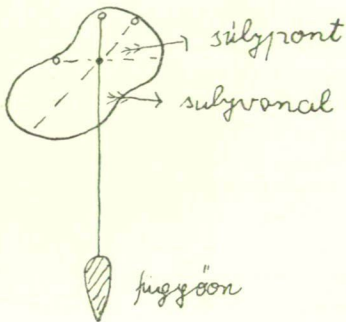
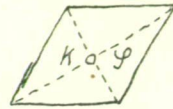
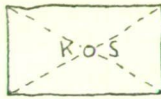
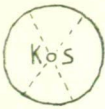
Ez a körülmény teszi szükségessé, hogy ha rajzunkat magyarázattal kívánjuk egybefűzni, nem szabad megengedni a tanulók egyidejű rajzát, s éppenúgy ha a tanuló rajzol, nem szabad magyarázattal, vagy kérdésekkel elfoglaltsága közben zavarni.

A gondos tábla- és füzetrajz óra alatti elvégzése sok időt vesz el, tehát ez esetben nem marad más hátra, mint vagy az egész évre előírt tananyag egyes részeit kihagyni, vagy pedig minden anyagrészletből egy lehetséges minimumot adni.

Ez pedig veszélyes, mert az iskolafaj nívóját szállítja le, még pedig nem a lényeg, a fizika kedvéért, hanem egy idegen terület, a rajz miatt. Semmiesetre sem nyugodhatunk bele abba, hogy a fizikai ismereteket a rajzért, tetszetős tábláért és füzetekért, tehát mellékes külsőségeikért elejtsük, s csak annyit nyujtsunk, mint amennyit egy általánosan *mindenkire kötelező*,

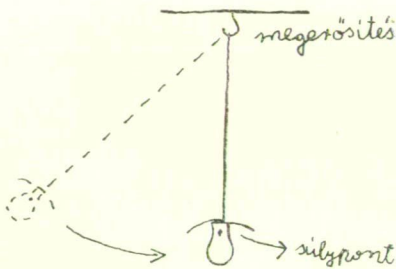
28. óra.
 Lege d. 1934. nov. 13-án

Súlypont

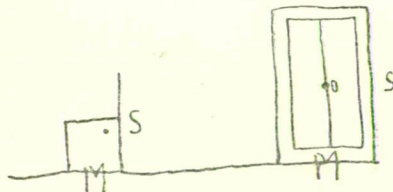


Kabályos, egyenlő
 anyagú testek súly-
 pontja a mértani
 középpontban van.

4 tárgyak egyensúlyi helyzete:



Bírtos egyensúlyi
 helyzet.



Előekény egyensúlyi helyzet.



Hősimlás egyensúlyi helyzet.

tehát nívóban alsóbb fokot képviselő nyolc osztályos, vagy csak hat osztályos elemi iskola nyújthat.

Történtek próbálkozások már olyan irányban is, hogy a szükséges anyagterjedelem mellett a tanulók füzetei is tetszetős alakot mutassanak. Még pedig olyan módon, hogy a tanulók délutánra külön berendeltettek a rajzok elkészítésére. Bizonyára felesleges hosszasan fejtegetni, hogy ez a Rendtartásba ütközik s így nem követhető út.

Miért hát a táblarajz és tanulófüzetek tökéletességére törekvő, a fizikai ismereteket is sokszor elhanyagoló törekvés a tanároknál? Az a régmúlt időkből emlékezetben maradt tapasztalat, hogy a munkával túlsúlyolt felügyelő hatóság, melynek tagjai nem egyszer csak névről ismerték a didaktikát, meglátogatva egyes iskolákat, éppen csak bekukkantott egyes órákra, főképpen a füzeteket nézte át, s ebből mondott a tanárról megfélebbeszethetetlen ítéletet. Észre kell vennünk, hogy ezek az idők már elmúltak, s a mai felügyeleti rendszer ellenőrző közegei miközülünk való kiváló tanári egyéniségek, akiket nem szédít el az üres külsőség. A belső tartalmat keresik és bizony meg is látják, ha esetleg a belénkgyökeredzett udvariasság miatt ki sem mondják ítéletüket. Sőt mindnyájunkban az a gyanú ébred, hogy minél hibátlanabb és tökéletesebb az ilyen külsőség, annál kevesebb lényeg van mögötte.

Menteni lehetne még a rajz előnyére és a fizika hátrányára történő ilyen eljárást azzal, hogy inkább keveset, de azt alaposan. Ez helyes elv. De amíg Tanterv és Utasítás erre nem ad engedélyt, s nem lesz ez az elv általánosan kötelező minden középfokú iskolafajra, addig a polgári iskolai tanárnak tiszta lelkiismerettel be kell számolnia a tanári testület előtt, elvégezte-e az előírt tananyagot, s be kell számolnia a nagy nyilvánosság előtt, nem tette-e méltatlanná a polgári iskolát a középfokú iskolák közé való sorolásra.

Éppen az a belátás tehát, hogy a fizika lényege a jelenség maga és nem a rajz, vagy kép, szabja meg a helyes, követendő irányt. Ott, ahol nem jelent idővesztést a rajzeszközök használata, ám vegye elő a tanuló. De törekedjünk arra, hogy magunk a krétával, a tanuló a ceruzával tanuljon meg szabadon bánni.

A fizikát tanuló gyermek már harmadik éve tanul úgynevezett szabadkézi rajzot. Sajnos, a szabadkézi rajz szokásos kivitele nem felel meg az egyes tantárgyak azon kívánalmának, hogy a gyermek röviden, pár vonással tudja a formákat visszaadni. A szabadkézi rajzok órákig tartó pepecselés, kínlódás, szálkázás, és radirozás után kerülnek olyan állapotba, hogy rajzkiállításra méltók legyenek. A rajzban használt »vázlatkönyvek« nem vázlatokat tartalmaznak, hanem a rajzlapon kínos gonddal kifésült formák azonos módszerrel, azaz kisebb formában. Szerencsés az olyan testület, ahol a tanulók »vázlat-

füzete« valóban »vázlatokat« tartalmaz, tehát a síkbeli és térbeli formáknak, tárgyaknak egy-egy vonással való rögzítését. Az sem baj, ha kezdetben a kávédaráló inkább mozsárnak látszik. De örülök, ha egy gyermek füzetében azt látom, hogy a rosszul meglátott formák, tökéletlenül vezetett ceruza miként fejlődnek, tökéletesednek.

Elismerem, hogy ez az út nehéz, hiszen nem egyszer hallhatjuk tanárjelöltektől, sőt már régen működő tanároktól, hogy rajzolni egyáltalán nem tudnak. Bátran állítom, hogy annyit, amennyit tárgyunok okos mérséklettel kíván, mindenki tud rajzolni, csak némi önbizalomra, és gyakorlatra van szükség. Aki nek ebbeli készsége kevés, vegye elő a mintát, s próbálgassa a táblán, mint ahogy tanárjelöltjeink is tanítás előtt néha órákig rajzolgatnak a táblára, míg végül sikerül a dolog.

A tanulók között is nagy különbségeket fogunk találni a rajzkészséget tekintve. Az egyéni kisebb-nagyobbfokú tökéletlenséget csak úgy tudnánk kizárni, ha kész mintalapokat kellene lemásolniuk. Erre bizonyára senki nem gondol.

Nem kevés bosszúságot okoz a tanárnak az, hogy a tanuló lemásolja ugyan a táblai rajzot, és felírást, de a tábla-füzetlap és ábrák között igen nagy az aránytalanság. Világosabban szólva, ami rajz az én táblámnak $1/8$ -a, az a tanuló füzetében a lapnak $1/5$ -e. Hát ezen nem csodálkozunk mi, akik hétről-hétre látjuk, hogy ennek fordítottja, ami lényegében egy, még intelligens embernél sem megy. Kezébe kapja a tanárjelölt a táblarajz-képét kicsinyben, s amikor azt a táblára veti, a gyermek hibáit fedezhetjük fel — nagyban.

Ezen csak az segítene, ha a tanuló négyzetes beosztású füzetbe (u.n. kockás-füzet) rajzolna s a tábla is megfelelő arányban volna beosztva. Ez azonban megint időpazarlást jelentene, mert a tanuló először a táblán számolná meg, hány vonal hosszúságú az inga képe, azután a maga füzetében számolgatná rajzolás előtt még a vonalak számát.

A »kockás« füzet ellen szól az a körülmény is, hogy a kék vonalak sűrű hálózata elmossa az írás és rajz vonalait, azokat zavarja. Tapasztalatom szerint a teljesen síma füzetlapokra írt és rajzolt anyag sokkal zavartalanabbul áttekinthető. Hogy mégis némi segítséget nyujtsunk a sokszor szükséges vízszintes és függőleges vonal, illetve irány betartására, kötelezővé tesszük négyzetes beosztású sorvezetőnek a füzetbe való helyezését. Ezt vagy készen vett sorvezetőből vágják ki a tanulók, vagy egy ilyen beosztású számtan-füzet lapját vonalozzák meg tintával és helyezik a lap alá.

Hogyan használjuk a színes krétát és ceruzát? Diszkréten. Ne legyen mindenáron erőszakolt. Mert megint odajutunk, hogy a lényeg, a szerkezet, vagy jelenség fölött a külsőségek megfigyelésére nevelünk. Ha a hőmérőcsőben lévő higanyt ezüstsínnre festetjük, az egy év múlva éppúgy nevezhető higanynak,

mint ezüstnek, ónnak, cinknek stb. Ellenben ha krétafehér, vagy ceruzafeketével jelöltük és melléje írtuk, hogy *higany*, senki és soha nem fogja másnak gondolni. A színeket, de ezekből is csak keveset, akkor kell használnunk, ha valami két-három lényeges dolgot ki kell emelnünk, pl. az emelőknél a teherkارت kékkel, az erőkارت pirossal (más szín is jó lesz!). Minél gyakrabban változtatjuk a színeket, minél színdúsabbak a rajzok, annál kevesebbet fognak mondani, nem emelkednek ki kellő erővel. A ritkán használt színes írón jobban kiemeli a lényegét. A tűz, a mozgató erő jelzésére legalkalmasabb az aktív piros szín. A fénytámban sárgával rajzoljuk a fénysugarat s narancsszínűvel, barnával, vagy más közelálló színnel a visszavert, vagy megtört fénysugar-részletet.

A fizikatanításban követett táblahasználatomat és a tanulóknak a tábla hatására keletkezett rajzait mutatom be mellékelten. Nem állítom, hogy ez az egyedüli helyes mód, de felfogásomnak ezek felelnek meg legjobban.

A 4-ik ábra mutatja a hőmérőről szóló tétel táblarajzát, a hőmérőcső töltését, az alapfokok meghatározását, az alaptávolság beosztását. Szín fehér, a tűz sárgával kevert piros. Az egész szabadkézi rögtönzött vázlat, lépésenkint tanári demonstrációval kísérve (töltés, fagypont, forráspont-meghatározás, beosztás). Legszívesebben kihagynám a Reaumur-féle beosztást és a Celsius-beosztással való összehasonlítást, miután ezzel manapság már a legritkább esetben találkozunk. Némi jelentősége csak történeti okokból van. A Fahrenheit-beosztás fontosabb, miután a művelt népek majdnem nagyobb része e szerint igazodik (angolok).

A 3-ik ábra olyan tanuló füzetét mutatja, aki az órán egy darab papirosra vázolja fel a táblarajzot, majd otthon körző és vonalzóval másolja be füzetébe. Ezt nem tiltom, de nem is követelem meg. Amíg rajzát elkészíti, bár tapasztalatom szerint e munka alatt keveset, de gondol a fizikára is. A vonalzó és körző használata dacára az arányokban sok hiba látható. Az így rajzoló tanulóknál fordul elő, hogy bár nem hiányzott az óráról, füzetében üres lapok vannak. Diáktermészet, magunk is így voltunk vele, hogy csak az órát megelőző napon vettük elő a könyvet, vagy füzetet. Ő is így tett. De dolga olyan sok volt, hogy a lerajzolásra idő nem jutott. Fő, hogy megvan. Majd a jövő órára. Akkor sem lehet. S mikor a tanár a füzetet megnézi, lukakat talál. Mert csak az utolsóra futotta az időből.

Az 5-ik ábra olyan tanuló füzetét mutatja, aki az órán közvetlenül füzetébe rajzol. Bizony a vonalnak sem kifogástalanok. De a *мага* vonalait megérti és meg tudja magyarázni. A 6-ik ábra is egy szabadkézzel vázoló tanuló füzetlapját mutatja.

Pár szóval bemutatom, hogyan vezetem és ellenőrzöm a fizikai rajzokat.

1.) Felírjuk az óra számát.

Mindegyik tanuló ambicionálja, hogy kérdésemre, hanyak óra, felelni tudjon. Ezzel elérem azt, hogy óra előtt füzetébe betekint, s így akarva — nem akarva ismétél.

2.) Felírjuk a keltezést.

Sok rejtett céllal indokolhatnánk. Rend, időbe kapcsolódás, önmagunk ellenőrzése; bevallom, főcélom, hogy a keltezés helyes írását begyakorolják tanulóink.

3.) A tanítási tétel címe.

Ez sorrendben nem mindig a harmadik. Néha a tétel tárgyalása, tapasztalatok számbavétele megelőzi (lásd: Kísérleteztető fizikatanítás).

Itt említem meg a kezdő tanároknak azt a hibáját, hogy táblafelírásukban sokszor formai hibát követnek el. Pl. a cím: »Az elektromosáram fényhatása.« A tábla közepére írják a kezdő »Az«-t, s az egész cím jobbra kilóg a falra. Holott úgy kell kezdeni az írást, hogy az »áram« szó á betűje kerüljön körülbelül középére.

4.) A rögzítő rajzok szabadkézi vázlatok.

5.) Tanári rajzolás és vele kapcsolt magyarázat esetén a tanulók nem rajzolnak.

6.) A tanulók rajzolása és írása alatt nem rajzolok, nem kérdezetek, hanem közöttük járva a munkát ellenőrzöm, segítek és figyelmeztetek egyeseket, a kivétel gondosságára, szépségére adok tanácsokat.

7.) Ha rajzunkat a tanítás folyamán ki kell egészítenünk és emiatt jobbra, balra, fent vagy lent még helyre van szükségünk, erre előre figyelmeztetjük megfelelő módon a tanulókat.

8.) Időnkint, legalább 2 hetenkint a tanulók füzeit beszedjük és gondosan áttekintve javítunk, figyelmeztetünk, dícsérünk. Lássa a tanuló, hogy munkájával törődünk.

Kisebb formai kérdések, vajjon a tanuló füzetének lapjai keretezettek legyenek, vagy se; mindkét oldalra írjon vagy rajzoljon, vagy pedig csak az egyikre? Részben ízlés, részben pénz dolga. Mindenesetre a csínra, tisztaásra nevelni kell; de anélkül, hogy felesleges teherré váljon.

Minden óra előtt tekintsük át a tapasztalatainkból leszűrte táblarajz mását, de ezt ne tegyük tanítványaink előtt, mert ezzel azt a gondolatot ébresztjük bennük, hogy nem vagyunk biztosak dolgunkban.

A táblai felírás, rajz és füzet még ezekkel sincsen kimerítve. Sok kérdés van még, ami e körben megvitatásra és megfigyelésre, tanulmányozásra szorul. Arra kell törekednünk, hogy ezzel is a gyermeki lélek egészséges és lehetséges fejlődését szolgáljuk. E téren is össze kell egyeztetnünk egymással a gyermek lelki tulajdonságait a mi célt világosan látó felnőtt gondolkodásunkkal és a tanár — tanuló viszony lehetséges összhangba való hozatalára kell törekednünk.

Matzkó Gyula

IRODALOM

Nagy László: *Didaktika gyermekfejlődéstani alapon.* (Budapest, 1921. Kiadja a Magyar Gyermektanulmányi Társaság, 113 l.)

(II. rész.)

Nagy László didaktikájának ismertetésével kapcsolatban folyóiratunk előbbi számában e jeles mű lélektani alapelveit és az u.n. alkotó (produktív) munkára való nevelési tárgyak főbb módszertani elveit ismertettük.

Ez alkalommal szólni fogunk a többi tárgyak módszertanáról, így elsősorban »Az ember« című fejezetről, amely studium körébe mindazok a tárgyak beletartoznak, melyek nevelő hatásukkal »az embernek önmagához, a természethez és a társadalomhoz való viszonyát« tisztázzák. A 13—14 éves ifjak fontos nevelő tárgyai ezek, melyek hatásain át a gyermeket a társadalom szövevényes, csodálatos világába akarjuk átvezetni. Látszólag heterogén anyagok tartoznak ide: az ember testi és lelki életének ismertetése egészségtani és erkölcsi vonatkozásokkal, gazdaságtan és háztartástan főleg közgazdasági kapcsolatokkal, az egyetemes földrajz és Magyarország földrajza közgazdasági, természettudományi alapon, a magyar társadalom szerves élete alkotmányjogi és morális szempontból, valamint a magyar nemzet történelme.

A sokféle tárgy azonban gondos pedagógiai koncentráción át homogén anyaggá simul egybe azzal a céllal, hogy a még fejlődésben lévő gyermeki léleknek erkölcsi személyiséggé való kialakításához utat mutasson. Itt számbaveendő az a fejlődési törvény, hogy az individuális adottságokat a természeti és társadalmi környezet folytonosan formálják s éppen a felsorolt tárgyak ismeretanyagi nyújtják azokat a nevelői tényezőket, melyek az erkölcsi személyiség kialakítására érdemlegesen befolyanak. Ezek a tárgyak tehát »a gyermek erkölcsi kiképzésének egységes felépítését« célozzák. Igen fontos érdekek fűződnek ahhoz, hogy ezek a tárgyak lehetőleg egy kézben legyenek, mert tanításunknál csak így érvényesülhet az u.n. totalitás elve, »az egész egypénre való hatás módszertani törvénye«.

A fejezethez tartozó nevelő tárgyak a következők:

1. *A testi élet.* A gyermeki lélek érdeklődéssel fogadja az emberi test megismerését. A nyújtott ismeretek közlése azonban nem cél, hanem elsősorban eszköz a gyermek felfogásának átalakítására. Itt rá kell vezetni a tanulót annak belátására, hogy a természet törvényei alól az emberi test sem kivétel s hogy az emberi testben végbemenő funkciók természetes folyamatok. Másrésztől azonban az emberi test nagyszerű mechanizmusának megismerése, a működésében mutatkozó megragadó törvényszerűségek: a természet; e fenséges alkotása iránt csodálatra is készítetik a tanulót, megmutatva, hogy az emberi civilizáció az emberi test e tökéletességének okszerű folyománya. A testi élet ismertetésével kapcsolatban fel kell tárunk a tanuló előtt az emberi test fejlődésének fázisait. Lássa be a tanuló,

hogy az élet kezdetén milyen tökéletlen, tehetetlen lény az ember s csak hosszas gyámolítás után növekedik munkaképes férfivá és önálló szellemi lénnyé. Ezek a tények természetsszerűleg igazolják a családalapítás lényegét és szükségességét. A testi élet törvényeinek megismerése győzi meg továbbá a tanulót arról, hogy az egészségi szabályok figyelembevételé első-sorban saját érdekünk s önmagunk iránt való kötelességünk. A tárgy anyagának berendezésénél nagyon fontos a többi tárgyakkal való logikus és tervszerű koncentráció. Nem száraz embertani tárgyalásokról lesz tehát szó, hanem a tanuló háztartási foglalkozásaihoz, életrendjéhez és érdeklődési köréhez kapcsolódó empirikus ismeretnyújtásról. A tárgy tanítási módszerében rendkívül fontos, hogy a tanulót saját gyermeki szervezetének tudatos megfigyelésére szoktassuk. Legyen tisztában a szervezetét erő külső fizikai és belső lelki hatások jelentőségével, lássa azokat a veszélyeket, melyek reá leselkednek. Értse át a testedző gyakorlatoknak, a sportnak, játékoknak testi és lelki fejlődésére való jótékony hatását. A nemi visszaélések veszedelmeiről atyai tapintatos szavakkal szintén szólnunk kell, anélkül azonban, hogy a nemi felvilágosítás kérdését érintenénk. A tanuló öntevékenységének megnyilvánulására e tárgyban is megtaláljuk a képző anyagokat.

2. *A lelki élet.* Szokatlanul szerepel ezen a fokon a nevelő tárgyak között, holott jelentősége nyilvánvaló. Általa nem az idetartozó ismeretek közlésére, hanem elsősorban nevelői célok elérésére törekszünk. A lelki élet jelenségeinek feltárásával önszemléletre kívánjuk a tanulót nevelni, arra, hogy bizonyos tudatossággal nézze azokat a szellemi folyamatokat, melyek énjében lefolynak s melyek értelmi, érzelmi és erkölcsi világának kialakulására hatással vannak. Ily módon akarunk fonalat adni a tanuló kezébe, mely őt az élet küzdelmei közepette tisztá eligazodásokhoz vezet. Egyéniségének szemléletére és önbizalomra kívánjuk nevelni őt, arra a készségre, hogy saját lelki berendezésének ismerete alapján a társadalomban majd a boldogulás útjait felismerhesse és megtalálhassa. A lélektani tárgyalások (beszélgetések) nem követhetnek valamely tudományos vagy más rendszert, azok lehetőleg a felmerülő esetekhez és a tanulók megfigyeléseihez kapcsolódnak. A fontosabb tárgykörök, melyekről szó lesz, a következők: A gyermek belvilága. Munka és szórakozás. A jellem. Az egyéniség. A pályaválasztás. Ezen fejezetcímek adataiból emeljük ki néhány jellegzetes részletkérdést is. Ilyenek: az ember akaró, érző és gondolkodó lény. A belső és külső világ kapcsolatai egymáshoz. A munka, mint a boldogulás természetes útja; a munka, mint gazdasági és morális tényező. A pihenés, önművelés, szórakozások. Társaságok, barátok. Cselekvések, szokás, jellem. Az egyéniség tipuskülönbségei. A cselekvő (aktív), az elmélkedő (kontemplatív), érzelmes (szubjektív) ember. A tehetség és a szorgalom. A pályák nemei, azok gazdasági és etikai tartalma. Az önismeret szerepe a pályaválasztásnál. A tanítás módszere a tárgy tanításánál ezen a fokon a közvetlenség. A tanítás a tanár megfigyelésein, illetőleg a tanuló önmegfigyelésén alapul. Mondassa el a tanító a tanulók élményeit, benyomásait olvasmányaikról, játékaikról, kirándulásaikról, szórakozásaikról, otthoni foglalkozásaikról, vágyaikról, törekvéseikről, eszményeikről. Az így szerzett becses adatok tárháza szolgál mindig a lélektani meg-

beszélések kiindulási pontjaiul. A lélektan tanítója és a nevelésére bízott gyermek között legyen bizalmas viszony. Bizalmat keltő magatartásával és szerető énjével bírja őszinteségre a gyermeket. Vegye azonban számba, hogy a gyermeki lélek szentély, a tapintatlanság, nyers beavatkozás, vagy az indiszkrécio teljesen eltávolítja tőle a gyermeki lelket. A lélektan tanítója legyen személyiség, ki tisztult felfogásával és akaraterejével vonzó ideálként hat a gyermekekre.

3. *Gazdaságtan és háztartástan.* Ezen tárgyak szerepét ismertetésünk első részében a produktív tárgyak körében már megvilágítottuk. Ott, mint az alkotó munkára való nevelés eszközei, az itteni studiumkörben, mint nevelő tényezők jönnek figyelembe. Ez okból a következő mozzanatokra kell figyelemmel lennünk. A tanuló tanulja meg a természetet tisztelni és szeretni s a munkát megbecsülni. A természet minden áldás ősforrása, de annak adományait csak a munka állíthatja be az emberi megélhetés és művelődés szolgálatába. E tárggyal kapcsolatban kell ráeszmélni a tanulóknak arra is, hogy a gazdálkodásban és háztartásban kell egyesülnie a gazdasági élet összes ágainak: az őstermelésnek, az ipari foglalkozásnak, a közvetítő kereskedelemnek és fogyasztásnak. Éppen azért becsülje is a tanuló a gazdasági élet ez egybekapcsoló tényezőit és vegye észre, hogy ezek a tényezők, mint gócpontban, mind a családban futnak össze. A család tehát nemcsak erkölcsi világrendünknek, hanem a gazdasági élet szerves egybeműködésének is az alapja. A gazdaságtan és háztartástan tanításának körében kell rávezetni a tanulót annak belátására is, hogy a munkának nemcsak az egyén, hanem a társadalom szempontjából is nagy jelentősége van. Munkánkkal nemcsak magunk, hanem a társadalom javát is szolgáljuk. Így emelkedik a gyermek szemében a munka erkölcsi magaslata. A tárgy tanításánál, mint alkalmazott ismeretek, az egészségtani, technológiai, természettudományi és szociológiai vonatkozások állandóan kapcsolódjanak. Általában e tárgy tanítása is alkalmas a szociális és erkölcsi érzelmek ápolására. Éppen azért a tanítás módszerében a felsorakozó ismeretek a tanuló már meglévő tapasztalataihoz kapcsolódnak, az eredmények mindig a tanár és tanuló közös munkájából fakadnak. Vég-eredményképpen tehát arra kell törekednünk, hogy míg egyfelől a tanulók a gazdasági és háztartási munkálatok végrehajtásában aktíve részt vesznek, ugyanakkor a tanulóknak tisztán kell látniuk a végzett munkák okát, célját, valamint a munkának társadalmi, közgazdasági, nemzetjóléti, morális és esztétikai szempontból való értékelését. Így lesz tudatossá a gyermekben az önfenntartási munkáknak jelentősége, mely e tárgy nevelői céljának végső eredménye.

4. *Földrajz.* A földrajzi viszonyok tanulmányozása a tanulóknál három érdeklődési érzelemből, az objektív, szubjektív és gyakorlati érdeklődésből ered. A 11–12 éves korban elsősorban a szubjektív szempontok, az ismeretlen megismerésére és a titokzatosság, a csodás dolgok utáni vágy vezetnek a tanulók érdeklődését. E gyermektanulmányi szempont figyelembevételével Nagy László felfogása e tárgynál megfordítja a megszokott didaktikai elvet, nem az ismeretről az ismeretlenre, hanem a tanuló előtt ismeretlen világrészek feltárása után tér át a közelebbi valóságokra. Tehát az elemi iskolai ismeretek tisztázása után (Magyarország rövid átte-

kintése, a földgömb) először az idegen világrészeket, csak azután Európát ismerteti. Fenti lélektani célra van tekintettel a földrajztanítás iránya is, amennyiben ezen a fokon elsősorban természettudományi irányt követ, csak később lesz különösebben tekintettel a gazdasági és szociális viszonyokra. Így a tanítás eleinte csaknem kizárólag a természeti és emberi életre, annak ritkaságaira, csodáira van figyelemmel, a gazdasági és szociális viszonyok közül csak az őstermelésre, a technikai élet kezdetleges alkotásaira, a népeletre és szokásokra, vallási kultuszokra van tekintettel, míg az emberi és gazdasági élet szövevényesebb viszonyait a későbbi tárgyalásokra hagyja. A tanítás módszere kezdetben az u.n. felfedező kutató módszer legyen. Adassanak segédeszközök (útleírások, könyvek, képek) a tanulók kezébe, hogy a módszer érvényrejutását biztosíthassuk. A földrajztanítás a 11–12 éves korban, tehát az I.–II. osztályban különösen és kifejezetten alkalmas a tanulók foglalkoztatására. Gyermekfejlődéstan szempontból különben is ez a kor legalkalmasabb a produktív munkákra, mert e korban a gyakorlati gondolkodás és tevékenység a gyermeki lélek fő mozgatója. A földrajztanítással kapcsolatban számbajöhetnek a homok-, agyag-, gipsz- és papírmunkák, a ragasztás, rajzolás és festés. Itt az a cél, hogy a gyermek földrajzi fogalmait, az egyes vidékekre, földrészekre vonatkozó ismereteit és fantáziájának anyagát produktív módon rajzban, vagy térbeli alakításokban kifejezhesse és megrögzíthesse. A tanítást állandóan kísérje a térképvázlatok készítése, de írjanak fogalmazványokat és kisebb elbeszéléseket is földrajzi megfigyeléseikkel, élményeikkel és olvasmányaikkal kapcsolatban. (Tengeri utak, felfedező utak, folyók, hegységek, néprajzi viszonyok stb.) A következő fejlődési ciklusban a III.–IV. osztályos tanulóknál a földrajz tanítása természettudományi alapon történik. A gyermek jelentkező szintetikus elmeműködésénél fogva ebben a korban már a természet mélyebb megértésére törekszik. Ilyen szempontból a 13 éves gyermeknek általános földrajzot tanítunk, míg a IV. osztályban a földrajzi ismeretek alkalmazásának betetőzéséül Magyarország részletes földrajzát adjuk. Az általános földrajz anyagát a fizikai, csillagászati földrajz és az etnológia elemei adják. Az általános földrajz tanításában is nagy szerepet juttatunk a megfigyeléseknek, kísérletezéseknek, méréseknek, okoskodásnak és kutató elmélkedéseknek. Lássa a tanuló, hogy a tapasztalatai körébe eső jelenségeket törvényszerűen működő erők mozgatják. Tanulja meg, hogy az ember életét a természet adott viszonyaihoz való alkalmazkodás jellemzi, hogy milyen küzdelmeket kellett folytatnia az embernek a természeti erők leigázására. Így lesz tudatában a tanuló az emberi munka fontosságának és magasztosságának és belátja, hogy a természet lehető meghódítása csak összefogott társadalmi együttműködéssel lehetséges. A csillagászat tanítása közben megéreztetjük a tanulóval a világegyetemet mozgató erők csodálatos törvényszerűségét és az egész világrendszer nagyszerű harmóniáját, mely érzelmek őt az istenség fenséges gondolatához vezetik. A földrajztanítás módszere e fokon is a tiszta indukció. Tanításunknál mindig a tanulók közvetlen tapasztalataiból, a helyi viszonyok ismeretéből és közelfekvő tényekből, a tanulók megfigyeléseiből, kísérleteiből és méréseiből indulunk ki és úgy következtetünk távolabbi tényekre, jelenségekre s hozunk általános törvényeket. A lehetőségig minden

alkalommal nagy súlyt helyezünk a tanulók öntevékenységre, a tanár munkája csak támogatás és irányítás legyen. Az etnológiai ismeretek közlése is mindig okadatoló legyen, a tanuló lássa tisztán azokat az összefüggéseket, melyek az ember élete és a természeti erők között vannak. Földrajzi oktatásunk betetőzése amint láttuk, Magyarország összefüggő ismertetése. A tárgy tanításának egyik célja a nemzeti öntudat kifejlesztése. A trianoni határok mellett is az egész Magyarországot tanítjuk s különösen hangsúlyozzuk országunk gazdasági és földrajzi egységét. A tanulók lássák tisztán hazánk világ gazdasági helyzetét, mint dunai államnak politikai és gazdasági jelentőségét. Különös gondunk legyen arra, hogy a külföldön és az elszakított területeken élő magyarságnak viszonyairól tanulóink tiszta képet nyerjenek, itt meg kell éreztetni velük, hogy a világon élő magyarság kultúrájában és faji öntudatában egynek érzi magát. Magyarország tanításának módszerében két főszempont érvényesüljön, az adatgyűjtés és az elmélkedés. (Megokolás.) A földrajzi tények, adatok, a gazdasági és kulturális viszonyok háttérben lássák mindig tisztán a tanulók az okokat is, melyek a természeti és emberi életviszonyokat egybekapcsolják. Az öntevékenység megnyilvánulására, adatgyűjtések feldolgozására Magyarország földrajzának ismertetésénél is bő alkalmunk van.

5. *A társadalom élete.* Karakterisztikus tantárgy Nagy László fejlődéstani didaktikájában. Itt szem előtt kell tartani, hogy ebben a fejlődési ciklusban (13—14 év) a gyermeknek a társadalmi életre vonatkozó ismeretei főleg a jogi viszonyokat illetőleg még fejletlenek. Tévedés volna, ha ezen tárgy keretében a tanulókat a társadalom szövevényes szerkezetével kívánánk megismertetni. A cél az, hogy a tárgyon át a tanulók ismerjék fel a társadalom életének erkölcsi tartalmát, rugóit, hogy bennük egy összefoglaló erkölcsi felfogás kialakulhasson. Rá kell vezetni a gyermeket arra a hitre, hogy az emberiséget minden küzdelmében csak eszményi célok vezethetik s vihetik előre. Az eszmények felé sóvárgás benne él az emberi lélekben. Higgyünk a jószág hatalmában, tudjunk megszabadulni a mindennapi élet nyűgjétől, a küzdelmek apró sikertelenségei ne fosszák meg a lelket feltörő szépségeitől. Bizonyos, hogy a tárgy tanításánál elméleti erkölcsi fejtegetésekkel célt nem érhetünk. Idevágó tárgyalásainkat, vagy még inkább beszélgetéseinket konkrét tényekhez, így elsősorban a hazai társadalmi élet viszonyaihoz kell kapcsolnunk. Ezen az úton hathatunk csak a tanulók érzelmeire. Az anyag, ami szóba jön, nagyjában ugyanaz, amit eddig alkotmánytan címen tanítottak az iskolában, az anyagrészekből azonban főleg csak azokat vesszük tárgyalás alá, melyeknek szociális és etikai vonatkozásaik vannak, a jogi vonatkozású részeket pedig csak nagyjában érintjük. Tárgyalásaink szelleme adja híven vissza a magyar ember gondolkodását és a magyar nép erkölcsi felfogását. Egyebekben a tárgy keretében az állampolgárok jólétének előmozdítását biztosító intézményekről, majd az állampolgári jogokról és kötelességekről kell szólnunk. Így a közigazgatás ismertetése, államrendőrség, kormány, minisztériumok. Ezek a jogrendet biztosítják. Azután az igazságszolgáltatás, a bíróság szervezete, a közigazgatási bíróság, az esküdttbíróság, az egyesülés és saját szabadsága, mint az egyéni érdekek és az egyéni szabadság védői. Részletesen kell szólnunk a családról, mint a társadalom anyagi és erkölcsi erejének alap-

járól, a családi élet tisztaságáról, az egyháznak és az államnak a családról való gondoskodásáról, a házasságkötésről, anyakönyvi hivatalról, az örökösödésről. Beszelnünk kell a népjóléti intézményekről, a fajerősödés problémájáról, a közegészségügyről, a gyermekvédelmi intézményekről, munkáviszonyokról, végül a társadalom művelődési problémáiról, iskolaügyi és népművelési intézményekről. Az állampolgári jogok és kötelességek tárgyalásánál fő célnak a honpolgári öntudat kialakítását kell tekintenünk, mely a magyar embernek eladdig elnyomott érzelve volt. Az erős honpolgári öntudat a nemzeti nagyság rugója. A közérdek felette áll az egyéni érdekek. A közért és hazáért áldozatot is kell hozni. E fejezetben lesz szó a nemzeti honvédelemről, az adófizetésről, a törvényhozásról, a törvényről, mint a rend és szabadság alapjáról. Szólunk a demokráciáról, mint az erkölcsi törvények mindenekfeletti érvényesüléséről; a nemzetiségi kérdésről, mint az egy ország területén belül élő népek testvéri együttműködéséről. Magyarország és a magyarság külföldi védelméről. A tanítás módszerében legyen élet, mozgás és elevenesség. A tanítás kapcsolódjék bele az élő társadalom organikus működésébe, keressen kapcsolatokat a tanulók megfigyeléseivel, tapasztalataival, társas életükkel. Szolgáltatot tehet a szociális élet és ténykedések drámai megjelenítése, valamint a társadalmi és állami intézményekkel kapcsolatos viták rendezése. Az élet mindennapi eseményei, a jelen, vagy nem régmúlt történések, újságcikkek, hírek, szintén jó támpontokat nyújthatnak a társadalmi jelenségek konkrét, tudatos átértésére.

6. *Történelem.* A történelem Nagy László didaktikájában négy éves tantárgy. A 11—12 éves fejlődési ciklusban éppen úgy tanítandó, mint a középfokú iskolák III.—IV. osztályában. Az anyag elrendezését illetőleg mind a négy évfolyamban főleg a magyarok története tanítandó. A tanítás szempontjai azonban a két 2 éves fejlődési ciklusban különböznek egymástól. Alapelve mindkét fokon, hogy a történettannítás anyaga legyen összhangban a tanulók értelmi színvonalával és érdeklődési körével. E két szempont figyelembevételével a 11—12 éves fejlődési ciklusban a következő főbb elvek jönnek számításba. A tanuló érdeklődése ebben a korban közvetlen környezetével szemben objektív, a távolabbi tényekkel és eseményekkel szemben szubjektív. A csodás események, nagy jellemek és egyéniségek küzdelmei érdeklik elsősorban. Éppen azért ezen a fokon a történettannításnál a lélektani irányt követjük. A tanítás főleg a tanulók érzelmi és erkölcsi világát megmozgató, egyes, egymással szervesen nem is összefüggő s kimagasló történeti nagyságokhoz kapcsolódó eseményekkel foglalkozik. Az események rajzában a lelki motívumok és az egyéni küzdelmek kiemelése dominál, bár a történelmi rajzoknak érinteniök kell az egyes korokra jellemző társadalmi, politikai, gazdasági és műveltségi viszonyok mérlegelését is. A történelmi korok utóbbi viszonyainak megelevenítésére különben még külön életképeket adunk. Ami a történettannítás anyagát illeti, abból az elvből kiindulva, hogy a 11—12 éves gyermeket elsősorban a távolabbi csodás elemek érdeklik, a tanítást az ember őstörténelmével, a keleti és nyugati népek ókori történelmével kezdjük, a magyarok történetéből a történelmi mondakört, a húnok, avarok történetét és a honfoglalást tanítjuk s csak a 12 éves II. oszt. tanulókat foglalkoztatjuk a magyar állam

szervezkedésének és küzdelmeinek főbb eseményeivel. A történettanítás formáját illetőleg a tanítás főeszköze a tanár színes, lendületes, irodalmi színvonalon álló előadása, mely mindig alkalmas arra, hogy a tanulók képzeletét megmozgassa s őket a teljes elképzelés állapotába vigye. A tanulók további érdeklődését történelmi olvasókönyvének és az ifjúsági könyvtár könyveinek lapozgatása elégíti ki. A tanulók öntevékenységeinek eszközei ezen a fokon az adatgyűjtés, megjelenítő dialógok s monológok tartása egyes történeti eseményekről. Minden tanulónak legyen történelmi fürete, melyekbe az eseményeket leírják, illetőleg lerajzolják. Igen fontos szerep juthat a kézimunkának is a történelmi anyaggal kapcsolatos egyes tárgyak (fegyverek, történelmi ruházatok) és történelmi helyzet- és életképek megrajzolására. A következő 13—14 éves fejlődési ciklusban, tehát a III.—IV. oszt. tanulóknál Magyarország története világtörténeti vonatkozásokkal tanítandó. A pedagógiai cél Magyarország történetének összefüggő tanítása s csak a legfontosabb világtörténeti kapcsolatok érintése. A tárgy tanításánál arra kell törekedni, hogy a tanuló összefüggően lássa nemzetünk történelmének kialakulását, azokat a mozgató erőket, melyek a történelmi eseményeket előidézték, hogy így tisztult nemzeti érzésen át honpolgári kötelességeinek tudatos átértéséhez és átérzéséhez jusson. Bár ebben a fejlődési ciklusban nemzetünk történetének összefüggő eseménysorozatát adjuk át tanulóinknak, még ezen a fokon is szükséges a történelmi események megválogatása. Tehát csak a kimagasló, középponti, belső vonatkozású s a történelmet irányító események tárgyalandók, azok, melyek valamely kornak vagy fontos mozgalomnak jellemzésére szolgálnak. A cél elsősorban sohasem a történelmi ismeret, hanem azoknak az erőknek a megéreztetése, melyek a nemzeti lét feltételeit, a nemzet művelődési és gazdasági viszonyait determinálták. Tanításunk által tanulóink hatoljanak be a magyar néplélekbe. Ismerjék meg a magyar ember mindazon kiváló tulajdonságait, melyek őt államalkotásra, a nemzeti lét fenntartására, a nemzeti művelődés megteremtésére képessé tették. Ez úton jusson el a tanuló a nemzeti öntudathoz s a nemzeti önbizalomhoz, mely érzések a sors kegyetlen napjaiban is a szebb jövő felé irányítják a nemzet hajóját. A tanítás módszere sok tekintetben megegyezik az előző két osztályban követett tanítási módszerrel, bár a tanulók fejlettebb koránál fogva annak tanítása már nem maradhat »puszta epopoeia«. A tanulóknak a kimagasló személyekkel kapcsolatban látniuk kell azokat a társadalmi és szellemi mozgató erőket is, melyeknek szolgálatában a hősök felemelkedtek, vagy elbuktak. Itt is rendkívül fontos annak biztosítása, hogy a történelmi megértés a beleélés érzelméig fokozódjék. A tanítás módszerének segédeszközei a történelmi olvasmányok, költemények, képszemlélet, az önálló adatgyűjtések, történelmi viták rendezése, valamint a rajz, fogalmazás és kézimunka, mint az öntevékenység kifejezői.

Összefoglalás. Fenti és folyóiratunk előző számában közzétett ismertetésünkben Nagy László fejlődéstani didaktikájának két jellemző fejezetét, az alkotó munkára való nevelés tárgyainak és az erkölcsi kiképzés egységes felépítését célzó tárgyaknak didaktikai és módszertani elveit ismertettük. Értékes lenne még a többi tárgyaknak, így a magyar nyelv és irodalomnak, a természetrajznak, a mennyiségtannak, az éneknek, a testnevelésnek

módszertani elveit is érintenünk, de az itteni szempontok felsorolása ismertetésünk anyagát túlságosan megduzzasztaná.

A mondottakat áttekintve megállapíthatjuk, hogy Nagy László jeles művét a gyermekfejlődéstani elvnek számbavétele s annak tudatos alkalmazása jellemzi. Műve egyebekben is a gyermektanulmányozás konkrét talajából fakad. Utat mutat arra, hogy miként vihetnők be az iskola munkájába az élet való értékei és szépségei s mit tegyen az iskola akkor, ha a gondjaira bízott ifjúságot önálló, alkotóképes, kötelességtudó egyénékké akarja nevelni, egyénékké, kik az élet kötelességeit ismerik, kik nemzetünk küzdelmeiben és továbbfejlődésében tudatosan részt tudnak és akarnak venni, kik szeretnek dolgozni és lelki felépítésükben szépen is tudnak élni. Nagy László művét az eredetiség, a problémák tisztánlátása, a gyermeki lélek ismerete és páratlan gyermekszeretete jellemzi. Művében két nagy gondolat figyelembevételre érvényesül: a) hogy a tanítást az egyes fejlődési ciklusoknak megfelelően a fejlődési korokban domináló lelki funkciók szerint kell berendezni s a foglalkoztatás tárgyait és anyagát, valamint a tanítás módszerét is a fejlődés követelményeihez kell alkalmazni; b) annak hangsúlyozása, hogy az iskolának és nevelőnek mindent el kell követnie arra nézve, hogy a gyermeki lélek szunnyadó értékei és szépségei belső ösztönös erejüknek megfelelőleg zavartalanul kibontakozhassanak.

A tanítás és neveléssel foglalkozók kis enciklopédiája e könyv, melyben összefoglaló eredetiségben az új modern iskolák célkitűzéseit is realizálva láthatjuk. A könyv elolvasása meggyőző bennünket arról is, hogy az új iskolák módszertani elveit nem kell külföldre mennünk, mert Nagy László e művéből nevelési ténykedéseinkhez mindig világos útmutatásokat nyerhetünk.

(Kratofil Dezső.)

Kurt Riedel : Eigengesetzliche Bildungslehre. Grundlegung der allgemeinen Jugendbildung. A. W. Zickfeldt, Osterwieck—Harz 1931. 251 l. Ára füzve 6.50 M, kötve 8.50 M.

Az előttünk fekvő mű abból a pedagógiai irányból nőtt ki, mely a neveléstudományt specifikus fogalmakkal és törvényekkel bíró autonóm tudománynak tekinti, a pedagógia önállóságát és *öntörvényyszerűségét* követeli. Ennek az A. Fischer által kezdeményezett *leiró* vagy *descriptív* pedagógiai iránynak főképviselője R. Lochner (Descriptive Pädagogik, Reichenberg 1927.), művelődéismereti—didaktikai alapvetője K. Riedel.

A szerző a *nevelés* és *művelődés* összefüggő fogalmait szigorúan meghatározza. A nevelés a fiatal nemzedéknek a társadalmi életformákhoz való tervszerű alkalmazása, a művelődés pedig az egyén formális gazdagítása. A tanítás állhat a nevelés vagy a művelődés szolgálatában. A nevelés folyamata csak történelmi—társadalomtudományi alapon tárgyalható, a művelődési folyamatot pedig az egyén elméleti tulajdonságaiból kell vizsgálni. Szerzőnk az utóbbival foglalkozik.

A könyv gazdag tartalmából csak a gyakorlati pedagógust közelebb-ről érdeklő problémákra mutatunk rá.

Az I. fejezet mélyen járó *pedagógiai ifjúságismeretet* nyújt. Megkü-

lőnböztet *biológiai* (a testi élet, a testnevelés és egészséges életre nevelés problémái), *szociológiai* (a társadalmi képződményeknek a gyermekre gyakorolt hatásának megértése) és *pszichológiai* (a lelki élet megnyilvánulásainak ismerete), ifjúságismeretet. A növendéket testi—társadalmi—lelki egységében csak e három terület ismeretével lehet megérteni. A helyes gyermekpszichológiai felfogás nem a felnőtt szemszögéből nézi a növendéket, hanem olyannak tekint, amilyen az természeténél fogva: meghatározott és individuális struktúrájú, sajátos, önértékű és öntörvényszerűségű lény. A pedagógus a gyermeki lélek művelődhetőségét két módszerrel ismerheti meg: a gyermek élményeiből (az élmények megnyilvánulásából), és saját emlékezeti élményeiből (kinek köszönhet művelődésében legtöbbet? hogyan nyilvánul az meg? mit tanult legszívesebben, szívesen, közbönsen, kényszerűségből és mi volt számára kellemetlen? hogyan tanult?). Ezután a művelődés nézőpontjából szemléletes rajzot kapunk az első gyermekkor (7 éves korig), a második gyermekkor (7—14 év), az ifjúkor és a felnőttek lélektanáról. *A művelődés lehetősége azon fordul meg, hogy mi kelt érdeklődést és örömet és mi untat.*

A II. fejezet a legeredetibb: *a művelődési folyamat tartalmi alapelemeivel* foglalkozik. Ezek: 1. a környezet mint szülőföld, tekintve (a honismeret művelő jelentősége); 2. mozgások alakítása (a testgyakorlás, ének—zene, rajz, kézimunka, művelődési értéke); 3. mértékviszonyok felismerése és alakítása (a mennyiségtani oktatás jelentősége); 4. a természetnek mozgásként való felfogása (a természettudományi oktatás művelődési elveinek megállapítása); 5. nyelvek birása (az írás és olvasás, anyanyelv és idegen nyelv, nyelvtan és irodalom problémái); 6. a társadalmi élet rendezése (az erkölcsi nevelés kérdése); 7. a történelem magyarázása (a történelem művelődési értéke); 8. az élet lényegének keresése (a világnézet problémái).

A III. fejezet a leghasznosabb: *a művelődési folyamat alaki alapelemeit* tárgyalja. A pedagógiai eljárásnak két általános és négy különös alakja van. Minden eljárás visszavezethető az általános ősformákra, ezek: 1. *a nyelvi*, 2. *a szemléltetés*. A különös eljárások: 1. *a tanítás*, 2. *a munka*, 3. *a játék*, 4. *az ünnepély*. Ezek jelentőségre nézve egyenlőrangúak. Itt a módszertani törekvések ügyes összefoglalását kapjuk Platontól Scheibnerig. A szerző szerint a »munkaiskola« holt fogalom, mert a mai didaktika ezzel a névvel jelöli a fogalomalkotás és ismeretszerzés összes útjait. »A munkaiskola és a tanulóiskola szembeállítására már nem időszerű; nekünk *ifjúságiskolára* van szükségünk (vagyis gyermeklélektani alapon álló iskolára), amelyben a munka és a tanítás, mint pedagógiai formák, jogos szerephez jutnak. E formák művelő erejének felismeréséből következik, hogy egyik a másikat nem teszi fölöslegessé, és a két forma összekapcsolásában nem a »munka« jelenti az üdvösséget.« Mindez nem jelenti azt, mintha Riedel a cselekedtető oktatás ellensége volna; ő csak az elnevezést kárhóztatja, és a »munka« szónak a közhasználattól eltérő jelentést ad. *Csak azt az élmény- és tervszerű öntevékenységet tekinti munkának, melynek eredménye az alkotás gyönyörét kiváltó befejezett mű.* Riedel a lélektani és művelődésszereti alapokon nyugvó Kerschensztein-i munkaiskola-gondolatot meg nem ismeri, Gaudigról pedig úgy vélekedik, hogy a munkaiskola gondolatát

a szellemi munka hangsúlyozása által elhomályosította. Mi, akik Gaudig alapján állunk, a legnagyobb elismeréssel adózunk a kézimunkaoktatás igazi jelentőségének felismeréseért és egyenjogosításáért.

A IV. fejezet a növendék szemszögéből vizsgálja a pedagógust. A pedagógus jellemvonásai egyetlen szóban összegezhetők: *szeretet*.

Riedel művének előnyei: az összes kérdéseknek problémátörténeti alapon való tárgyalása, óriási irodalmi anyaga, mely nevelői lelkületből fakadó alapossága, és könnyen áttekinthető egységes szerkezete. *Vezérgondolata: a gyermektanulmányon alapuló didaktikai eljárás*. Hátránya: egészen újszerű terminológiája, ami nehézkessé teszi olvasását.

Aki a művelődés, nevelés, tanítás és tudományos pedagógia legidősebb problémáinak történeti, metodikai és didaktikai gyökeréig akar hatolni, annak Riedel könyvét ajánlhatjuk. (Szántó Lőrinc.)

Dr. Josef O. Vértés: Nervöse Kinder. Ein Handbuch für Eltern und Erzieher. Paderborn, 1934. 136. l.

Különösen a világháború után mind gyakoribb tünetté vált az ideges gyermek, aminek következtében a tudományos gondolkodás középpontjába került. Vértés maga a bibliográfiájában 236 erre vonatkozó munkát sorol fel. Munkájának célja a sokat vitatott kérdésben rendet teremteni és gyógy-pedagógiai rendszert belevinni.

1. Az első részben tisztázza a nervozitás és neurasthénia vitás problémáját, mely kifejezések használata az irodalomban a mai napig zürzavaros volt. A különböző szomatológiai (Romberg, Bead, Bumke, Kraepelin), pszichológiai (Bleuler, Dubois, Charcot, Raymond, Adler) és konstitúciós elméletek történetének rövid, kritikai ismertetése után, helyes érzékkel az utóbbihoz csatlakozik. A konstitúciós felfogás megalapítója tulajdonképpen Gilles de la Tourette, aki az idegességben szerzett és konstitúciós mozzanatokat különböztet meg. Az emberi egyéniséget alapjában a biopszichés konstitúció határozza meg, mely egyrésztől átörökölt genotípusos sajátosságokat, másrésztől a megtermékenyülés és születés után a környezet hatására kialakult paratípiás sajátosságokat tartalmaz. Ezzel megegyezően a szerző megkülönböztet velünk született endogén idegességet, azaz genotípiás idegességet (röviden nervozitást), és szerzett neurasthénit, ideggyengeséget (röviden neurasthénit). Munkájában a nervozitás és neurasthénia kifejezéseket használja, bár tisztában van azzal, hogy ezek az idegesség fogalmát nem meritik ki. Mindkettő törvényszerűen együtt jár egy meghatározott (érzékeny) fenotípussal (külsőleg megnyilvánuló jelenségtípussal). Pedagógiaiilag mindkét típusban jól felismerhető a tehetséges és tehetségtelen ideges gyermek, közepszerű nincs. — A gyermeki idegesség, melynek lefolyása lehet javuló, lehet lassan kifejlődő, de lehet stagnáló is, végső megfogalmazása: 1. a *genotípiás idegesség* fokozott izgulékonyságra és kimerülésre való alapképesség, aminek következtében — ez a pedagógiai diagnózis — a kötelezettségeknek nem tud eleget tenni, még a tehetség megléte esetén sem; 2. a *paratípiás ideggyengeséget* egyedül a kimerülés jellemzi, melynek elsődleges oka valamilyen érzelmi megterhelés, majd a

túlzott iskolai és privát követelményekből származó csekélyebbértékűségi érzés.

2. Melyek az idegesség okai? Amint a szerző az idegesség fogalmában a konstitúció tana értelmében kettősséget lát, éppen úgy az előidéző okokat ennek megfelelően két csoportba osztja: a) biológiai, konstitúciós, átöröklésből eredő okok, melyek a gyermeket hajlamossá teszik az idegességre (mint: az alkohol, dohány(-por), vérrokonság stb. b) környezeti, paratipiai okok, melyek hathatnak a megtermékenyítés pillanatától; ilyenek: alkohol, lelki megrázkódtatások, táplálkozási zavarok, infekciók, traumák (elfojtott lelki seb), amelyek inkább csak mint erősítő okok szerepelnek az öröklött hajlam mellett — és a születés után — anyai védelem hiánya, túlterhelés, túlságos szigor, vagy engedékenységek, családi helyzet, — fontos, hogy egyetlen, első, vagy utolsó-e a gyermek —; majd betegségek: mumps, bárányhimlő, himlő, melyek inkább csak kiváltói a lappangó idegességnek. Traumák a születés közben vagy után, koraszülöttség, sérelmek, pl. a fej sérelme, esetleg elejtés, különböző pszichikai megrázkódtatások, végül alkohol, cigaretták, táplálkozási zavarok stb. — Mint látjuk, inkább azokat az okokat ismerteti a szerző, melyeket, mint szabálytalanságokat a környezet vált ki.

3. Vértés munkájának harmadik részében gyógypedagógiai fenomenológiát (megnyilvánulások tana) ad. Felteszi a kérdést: miben nyilvánul a gyermeki idegesség? Ismerteti az ideges gyermek testi-lelki életét. Végigvizsgálva a különböző lelki műveleteket, alaptünetnek látja azt, hogy az ideges gyermeknél a képzet-, érzelmi- és akarati világban középutat nem tapasztalunk. Munkájának e része különösen pedagógusok számára igen értékes, mert rámutat az egyes lelki funkciók tökéletlenségére, melyek megmagyarázzák az ideges gyermek neheztenantható voltát és megmutatják azokat a lelki fogyatékoságokat, amelyekre a pedagógusnak tekintettel kell lennie. Csak néhány fontosabbat szeretnék kiemelni; ezek: a figyelem lekötésének nehezebb volta (különösen az első és utolsó órában), lassúság és lustaság a felfogásban és visszaidézésben, a megtartó emlékezetnek a normálisnál gyengébb volta, aminek következtében nagyobb a szuggesztibilitásuk, majd a kifáradás jelentkezési módjai, az ideges gyermek érzelmi és akarati élete, gyakori kényszerképzetei, a tik-ek, beszéd- és alvászavarok, stb. Különösen érdekes és az ifjúság erkölcsi nevelésére vonatkozó igen értékes megjegyzéseket tartalmaz az utolsó rész, mely a nemi élet körébe tartozó ideges jelenségekkel foglalkozik.

4. A negyedik rész a gyógypedagógiai terápiát tárgyalja. Ez V. munkájának gyakorlati célja. A gyógypedagógiai eljárásnál a legfontosabb az orvos és pedagógus együttműködése, melyben a nehezebb és fontosabb szerep az utóbbié. Hármasként tevékenységre van szükség: gyógyításra, nevelésre és oktatásra, melyeknek célja a megrongált testi-lelki harmónia visszaadása. Időrendben az első a gyógyításról illeti. — Az első és legfőbb teendőnek látja Vértés a megszokott környezetből való kiemelést. Csak ezután következik a tulajdonképeni gyógyító, nevelő és oktató eljárás, melyet a kísérleti lélektanban jól ismert (Ranschburg-féle) kérdőívekkel nyit meg. A naplók, az orvosi és pedagógiai kísérleti eljárások és megfigyelések is a módszerhez tartoznak. A gyógyító eljárásnál mindig szem előtt

kell tartani, hogy ne egy bizonyos betegséget, vagy az egyes különvett jelenségeket orvosoljuk, hanem az egész szervezetet edzzük és erősítsük és csak így térjünk át az egyesi jelenségek terápiájára. Vértés ezután a nevelői és oktatási eljárás ismertetésével kapcsolatosan egy igen értékes, nemcsak az idegés, hanem a normális gyermek lelki struktúrájához is jól alkalmazkodó nevelői és tanítási tervet dolgoz ki. Ennek főkövetelményei: a testre és lélekre egyformán kiterjedő foglalkoztatás (játék a szabadban, úszás, torna, kirándulások, műhelymunkák, stb., melyeket a szellemi tárgyakkal egy rangsorba helyez), lehetőleg a szabadban való tanítás, a tanító és növendék közvetlenebb viszonya, a gyermeknek a tanításban való tevékeny résztvétele, a büntetés alkalmazásának megszorítása, helyesebben: a természetes büntetés alkalmazása, a koedukáció kerülése stb. Sorra véve az egyes tárgyakat, azok tanítására szintén figyelemreméltó utasításokkal találkozunk.

Vértés ebben a művében 20 évi tapasztalásának gyümölcsét rakta le, a felhasznált irodalom is mutatja, hogy itt egy összefoglaló, eredményes (standard) munkáról van szó, melyet minden pedagógusnak figyelmébe ajánlunk. (Békési Gizella.)

Vajthó László: A tanulók szerepe az irodalomoktatásban. (Királyi

Magyar Egyetemi Nyomda. Budapest, é. n.)

Vajthó László tanulmánya *A tanítás problémái* c. sorozat első számaként jelent meg. Bevezetésében ennek az új didaktikai jellegű vállalkozásnak célkitűzéseit vázolja. A sorozat az »iskolai tanítás legégetőbb kérdéseivel« kíván foglalkozni. Érdeklődésének középpontjában nem neveléselméleti kérdések állanak, hanem a gyakorlati tanítás ügyét akarja előbbrevinni. Tudatában van annak, hogy azok a nevelési reformmozgalmak, amelyek már a magyar pedagógusok szélesebb rétegeit is izgatják, nemcsak — és talán nem is elsősorban — új elméleti ismeretek kétségtelenül elengedhetetlen megszerzésén fordulnak meg, hanem azon is, hogy tanáraink képesek-e ezeket az elveket gyakorlatilag megvalósítani, — egész egyszerűen: tudnak-e jól tanítani? A jó tanítás viszont nem kis mértékben tanáraink didaktikai továbbképzésének és az elért eredmények kicserélésének lehetőségétől függ. »A legtöbb tanár, ha még nagy mester is, módszerével együtt hal meg, kivált vidéken s csupán a legközelebbi pályatársaira hagyja tapasztalatait. Értékek és hibák szigetelődnek el, holott az volna rendjén, ha sokan tudnának róluk. Ami hasznos, közkinccsé válnék, a tévedés kétszeresen tanulságul szolgálna«; — írja Vajthó és a továbbiakban arra utal, hogy minden valamirevaló pedagógusnak *kötelessége* lenne legalább egyszer életében elmondani mindazt, amiről azt gondolja, hogy pályatársait érdekli. *A Cselekvés Iskolája* hasábjain különös örömmel üdvözljük ezt a valóban hézagpótló sorozatot, hiszen e lap hasonló elgondolásból született.

Örömmel olvastuk az Imre Sándornak szóló ajánlást is, hiszen, ha a magyar nevelésügy égető kérdésein gondolkozunk, az ő neve jut elsőnek eszünkbe.

A tanulmány, mint címéből is kitűnik, a cselekedtető irodalomtanítás kérdéseit tárgyalja, elsősorban a nyolcosztályos középiskola szempontjából.

Igyekezni fogunk a kérdéshez a polgári iskola szempontjából is hozzá-
szólni.

Vajthó László irodalmi közízlésünk gyarlóságának okát, nézetünk sze-
rint igen helyesen, abban látja, hogy tanítványaink nem olvassák eléggé a
nagy magyar írókat. Ennek elsősorban az lenne az oka, hogy nem jutnak
elég könyvhöz. Még a legjelentősebb munkák is — igen szerencsés eset-
ben — csak az osztály egyharmadának kerülhetnek kezébe. Az otthoni
könyvtárak pedig — ha vannak — ebből a szempontból alig jöhetnek szá-
mításba. (Érdemes volna egyszer statisztikát csinálni arról, mit olvas és
milyen könyveket érdemesít megvételre a magyar közönség. Az irodalom
tanára számára különösképp nem lehet közömbös, hogy milyen könyvek
közt, milyen szellemi környezetben nevelkednek tanítványai.) A könyvhiány
viszont gyakran azt hozza magával, hogy a kevés rendelkezésre álló szö-
veget agyonmagyarázzák: a költői mű példatár lesz nyelvtani, stilisztikai,
retorikai, poétikai szabályok számára. Ezzel a lényeget sikkasztjuk el.
És erre a veszélyre, a polgári iskolára gondolva is rá kell mutatnunk. A
polgári iskolai magyartanításnál, hol a célkitűzés elsősorban nem irodalmi,
szintén kísértő az irodalmi munkák túlzásba vitt elemzése, pedig ezzel azt
érhetjük el, hogy a szóbanforgó szöveg immanens tartalma örökre elvesz
tanítványaink számára. Szinte biztos, hogy az agyonmagyarázott szöveget
többé soha nem veszik kezükbe.

Kétségtelen, hogy a magyar nyelvi tanítás nem irodalomtörténeti jel-
legű része szükségképp tölti be a polgári iskola csaknem teljes munka-
tervét, de az is gyakran igaz, hogy a negyedik osztály irodalomtörténeti
összefoglalása még jó tanár kezében is könnyen légüres térben mozoghat,
főképp azért, mert a tanulók nem ismerik elég jól a szóbanforgó írókat.

Vajthó egész tanulmányán végigvonuló főgondolatot épp ezért igen je-
lentősnek tartjuk a polgári iskolai tanítás szempontjából is. Ez a főgondolat
egy mondatban: *mennél több olvastatást!* Ma már mindenki előtt világos,
hogy az irodalom tanításának csak akkor van értelme és csak akkor lehet
eredménye, ha mennél több *otthonolvasott* anyagra tud hivatkozni. Az, amit
az iskolában el tudunk olvasni, kevés. Természetes, hogy a tanítás szigorú,
kötött keretek közt mozog, az összegezést megelőző anyag viszont, mondja
Vajthó, »annál végtelenebb« legyen, a tanulók érdeklődése, kedve szerint.
A mennél több olvastatás azonban nem új tananyag bevezetését jelenti.
A tanulók általában sokat olvasnak, még a leggyengébbek is, csak nem
mindig azt, amit kellene. Tehát ha a tanár rá tudja őket vezetni, hogy ré-
gibb és újabb értékes magyar írókkal foglalkozzanak, nem szaporítja mun-
kájukat, hanem csak hasznosabb, értékesebb könyveket ad kezükbe.

A tanulmány legeredetibb, legötletesebb része az, ahol arról szól, hogy
az így elolvasott könyveket hogyan lehet az iskolai tanításban felhasználni.
(A kérdést itt elsősorban a középiskolai felső osztályai és az érettségi
szempontjából nézi.) Kíváncsnak tartja, hogy minden tanulónak legyen
egy-két valóban kedvelt, azaz alaposan ismert magyar klasszikusa. A nagy
munkásságú írókon többen osztozkodhatnak (Arany lírája, epikája stb.) és
áttanulmányozzák a róluk szóló irodalom legjavát is. Vajthó tapasztalatai
azt mutatják, hogy így minden kérdésnek akad az osztályban szakértője:
»Most már mindenkinek volt kedvenc írója, mert kedvvel közeledett hozzá,

akár ismerte, akár nem, a megismerés vágya megmozdult benne. A száraz Tinódi is kedves lett, mulatságosnak látszott ezzel a valaválás versfaragóval tüzetesebben foglalkozni«. A munkába így a nagyvakációt is be lehetett kapcsolni, hiszen nem fárasztó, hanem érdekes munkáról volt szó. A tanulást így nem csak a tanár magyarázata, hanem a szakértők ismeretei is segítették, mindenki hozzá tudott szólni a tárgyalt anyaghoz, a gyengébbeknek is mind több mondanivalójuk, véleményük lett. A tanár főelve az volt, hogy csak szükség esetén lépjen közbe.

Ez az eljárás teljesen megfelel a mai tanítás követelményeinek. A régi tanításnak inkább ünnepi színezete volt, a tanár és a tanítvány közötti nagy különbséget éreztette, amint Vajthó mondja igen szellemesen: »a tanár *kivágta a rezet*, a fellelkesített tanuló megihletődve gondolt a tárgyalt íróra s megtanulta — a tankönyvet.« A tanuló saját nyelvén nem is tudott volna az irodalomról beszélni, hiszen nem volt semmi saját mondanivalója róla. Vajthó nem a tankönyvet, hanem a tanulót akarja beszéltetni, mint láttuk, *a tanulók aktivitását és közös munkáját* helyezi előtérbe. A tanulók teljes önállóságát természetesen túlzásnak tartja és jól tudja, hogy veszélyeket rejt magában. A követendő utat *a tanár és a tanuló szerepének kölcsönös arányában* látja. Előzetes kérdezgetés a tárgyalásra kiszemelt anyag felől (feltételezzük, hogy már otthon olvastak), olvastatás, magyarázás és magyaráztatás, szerinte ez a helyes irodalomtanítás négy eleme.

Míg a szakértői rendszer a polgári iskolában véleményünk szerint csak óvatosan, igen kis arányokban alkalmazható, addig azok az elvek, melyek mögötte állanak, komoly megszívlelést érdemelnek. Így az otthon-olvasztatás, természetesen nagy válogatással. Különösen nagy jelentőséget tulajdonítanak annak, hogy a tanulók aktivitását és közös munkáját az irodalomtanításban, ebben a még ma is gyakran a *cathedra* előadott tantárgyban is a tanár előadásával egyenrangú tényezővé teszi.

Erősen megszívlelendő Vajthónak az a figyelmeztetése is, hogy ne ijedjünk meg attól, ha ez a tanítási mód az eddigieknél jobban érvényre juttatja a tanulók őszinteségét, még akkor se, ha véleményük nem mindig egyezik meg azzal, amit mi magunkénak vallunk. Vajthó László jól ismeri az irodalomtudomány újabb eredményeit, melyek arra tanítottak meg, hogy az irodalomról alkotott vélemények nem abszolút igazságok, korszellem, műveltségünk iránya, temperamentum, ízlés, vallás módosíthatják ítéletünket. Minden kor, minden ember saját arcára szereti formálni az irodalmat. Toldy Ferenc, aki a romantikától kapta döntő ösztönzését, soha sem értette meg igazán a népies irányt, a népies iránnyal egykorú irodalomtörténet pedig hajlott arra, hogy Balassit, Csokonait, sőt Vörösmartyt is saját ízlése szempontjából értékelje. Ha ezt tudjuk, akkor vallanunk kell azt is, hogy az irodalomtanításban nem érvényesülhet semmi erőszak és teljesen igazat kell adnunk Vajthónak, mikor azt mondja, hogy nincs nagyobb hiba, mintha a tanulók véleményét, akármilyen idétlennek tűnik is az, leedorongoljuk. A magyar irodalom van olyan nagy érték, hogy a világot egymással ellentétes szempontból néző embereket is egyformán meg tudja nyerni magának.

A polgári iskola tanárának különösképp szól ez az intelem, hiszen a tanterv csak egy általános, áttekintő irodalmi kép megadását kívánja tőle, eligazítást arra, hogy tanítványaink később hol keressék olvasmányaikat..

Ezt pedig előre befolyásolni, szinte ráparancsolni, hogy ezt, vagy azt kell keresnie olvasmányában, a legfontosabbtól, az élménytől való megfosztást jelentheti. Erősen számolnunk kell azzal is, hogy tanítványaink sokszor lényegesen más körülmények között nőttek fel, az irodalomtól már életkoruknál fogva is mást várnak, mint mi és az, amit egy íróban szívékhöz közelállónak találunk, számukra idegen lehet. E felfogás szélsőséges alkalmazása természetesen könnyen anarchiára vezetne. Vajthó világosan látja ezt és itt utal arra, amiről már más összefüggésben szó esett: egyensúlyba kell hozni a tanár és a tanuló szerepét. (Ez a gondolat különben az egész tanulmányon végigvonul.) De nagyon türelmesnek kell lennünk, bizalmat kell kelttenünk magunk iránt.

A tanulmány, mint említettük, a középiskolák szempontjából nézi a problémát s így talán elhanyagolható volt az a kérdés, hogy milyen fajta könyveket adjunk tanítványaink kezébe. Az alsó osztályokban történő tanításnál viszont számolnunk kell a tanulók értelmi és érzelmi fejlettségével, irányításunk fő szempontja ez kell legyen. Általában csak az értelmi, nyelvi megértés, esetleg erkölcsi aggályok miatt szokták mondani, hogy ez a könyv »nem való még a serdülőknek«. Mi másra gondolunk. Az irodalomnak nemcsak elmondható — megérthető vagy meg nem érthető, jó vagyáros hatású — tartalma van, átélése legalább annyira formai, stílusbeli elemeitől függ, illetve a kettőt (stílus és tartalom) nem is lehet elválasztani. Az pedig, hogy milyen irodalmi stílusok keltenek rezonanciát a gyermekben, az éppen tanítványaink korában igen ingadozó, sőt ugyanannak a költőnek más-más versei különböző, a feltételezettől eltérő hatást válthatnak ki. E téren számolnunk kell a pedagógiai lélektan újabb eredményeivel. Az idevonatkozó német irodalom ma már meglehetősen gazdag, s nem ártana a kérdéssel nálunk is behatóbban foglalkozni. Az eredmény, azt hisszük, sok szempontból meglepő lenne s egész bizonyosan segítene az irodalomnak az eddiginél nagyobb eredményeket követelő tanításában.

Ebből következik, hogy Vajthónak a középiskolákban kitűnően bevált módszerét, a kiadatlan »irodalmi ritkaságaink«-nak a tanulók által való sajátó alá rendezését polgári iskolák számára csak óvatosan ajánlhatjuk, annál is inkább, mert kéziratban lévő szövegeink jórészenek még elolvasása is leküzdhetetlen nehézséget okozna tanulóinknak. Az irodalom tanítására rendelkezésünkre bocsájtott idő sem engedi meg, hogy egy (legtöbbször kisebb) íróval sokat foglalkozzunk. — A tanulmányt nem is a más célból írt teljesen gyakorlati tanácsok, hanem szemlélete miatt ajánljuk olvasóink figyelmébe.

Dr. Kratochvíl-Baróti Dezső.

KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK

(Folyóiratok nyomán)

1. Nemzetközi mozgalom a történettanítás reformjára. A háborúban egymással szembenálló felék ellenségeskedése nem szorítkozott csak a harctérre, a gyűlölség szításából az iskolák is kivették a maguk részét és ez nem szűnt meg a békekötéssel sem. Európaszerte, tankönyvekben és

iskolai előadásokban, folyik ez a maghintas, aminek természetes termése a jövő háborúja. A tankönyveknek ilyen irányzata erősen gátló akadályai a népek megértésének és együttműködésének, ennek elhárítására a háború után több mozgalom is megindult. Első helyen kell említenem a Párisban megalakult »Fédération internationale des Associations d'instituteurs« (Tanítóegyesületek nemzetközi szövetsége), mely legfontosabb feladatául, egyes nemzetek tankönyveiben foglalt gyűlölködések kiküszöbölését tűzte ki. 1932-ben Hágában tartott nemzetközi kongresszuson a történettanításra vonatkozó elveket állapították meg. Kimondták, hogy a történeti anyagot úgy kell megválasztani, hogy a tanuló minden megterhelés nélkül jusson el a mai helyzet megértéséhez. Minden történeti adat csak úgy nyer értéket, ha az a jelenre vonatkozatható. Adatok, melyek nem járulnak hozzá a jelen megértéséhez, holt anyagot jelentenek. Különösen érdekes az a tény, hogy két kiváló történész, a francia *Comte de Panges* és a német *Kern Frigyes* megállapították egy közösen elkészítendő történeti tankönyv irányelveit.

Ugyanilyen irányban működnek a Történettudomány nemzetközi bizottsága, a Nevelésügyi Társaságok világszövetsége, amely mozgalmak élén a Nemzetek Szövetsége áll, melynek kebelében fennálló »Institut de Coopération Intellectuelle« (Szellemi együttműködés nemzetközi bizottsága) feladata, hogy a szövetségben képviselt államok nemzeti bizottságainak közvetítésével ellenőrizze a tankönyveket. A tankönyveknek mindenről kell kerülniök, ami alkalmas más nemzetekkel szemben gyűlölséget, megvetést vagy meg nem értést szítani. Meg kell értetniök az ifjúsággal, mennyire függ az egyes népek gazdasága egymástól. Meg kell ismertetni az ifjúsággal a Népszövetség célját és munkásságát. Amit elsősorban várnak a bizottságoktól, hogy megszabadítják a tankönyveket a tudománytalan, elavult, gyűlöletet szító részletektől, amit csak nemzetközi ellenőrzéssel lehet elérni. * (Schweizerische Lehrerzeitung.)

2. A történettanítás alakulása egyes államokban. a) Franciaország.

A francia nemzeti bizottság hatására a francia tanítók szindikátusa, kifejezetten a népek közeledését akarja előmozdítani. Az iskolákból eltávolít mindent, ami ezt a célt veszélyeztetné. Fölvette a harcot a háborúra uszító tankönyvek ellen és ecélből kívánja, hogy a történettanításnál a gazdasági mozzanatok jussanak előtérbe. Megállapították az alsófokú történettanítás anyagát. A tulajdonképeni történettanítás előkészítését az I. és II. osztályban a következő anyaggal célozzák:

A világítás története. (Olaj, gyertya, petróleum, gáz, villany.)

Szerszámok története. (Az ösebernél, a gallusoknál stb.)

A hideg elleni védekezés története a modern fűtésig stb.

* Nálunk a M. T. Akadémia támogatásával működő Magyar Nemzeti Bizottsága *Finácz Ernő* egyetemi tanár elnöklete alatt vizsgálja a külföldi tankönyveket és a tudomására jutó helytelen adatokat az illetékes szerv tudomására juttatja. De figyelemmel kíséri a magyar tankönyveket is, hogy nem tartalmaznak-e más nemzeteket sértő, a valóságnak meg nem felelő részleteket.

A történeti anyag összeállításánál a történeti materializmus érvényesül. A szindikátus a leghatározottabban ellenzi, hogy a történettanítás minél több nevet és számot raktározzon el a tanuló emlékezetébe. De főképpen harcol a történeti tényeknek egyoldalú sovíniszta beállítása ellen.

Az ajánlott történeti anyagra igen jellemző a III. osztály második félévének következő tanmenete:

21-ik hét: A francia királyok. Hogyan sikerült a nemességet engedelmességre kényszeríteni.

22-ik hét: IX. Lajos és Szép Fülöp.

23-ik hét: Hogyan utaztak ebben a korban? Nagy háborús és felfedező utak a középkorban.

24-ik hét: A kereskedelem a középkorban. Műhelyek.

25-ik hét: Az ipar a középkorban.

26-ik hét: A mezőgazdaság a középkorban.

27-ik hét: A földművelés a kereszties hadjáratok után. Új növények.

28-ik hét: A paraszt- és polgári-rend virágzása a XIII. században.

Methodikai szempontból ajánlják, hogy az egyes korszakoknál emelje ki a tanár élesen és határozottan a haladást. Mutasson rá azokra a változásokra, felfordulásokra, amiket a történeti fejlődés az egyes emberekre vagy egész társadalmakra jelentett. (Schweizerische Lehrerzeitung.)

b) *Németország*: A német politikai változás a történettanításra is élesen ráütötte bélyegét. A változás világosan szemléltethető, ha a nemzeti szociálizmus uralomra jutása előtt és után megjelent egy-egy vezérkönyvet ismertetek.

Közvetlen a nemzeti szociálizmus uralomra jutása előtt jelent meg *Walburg Friedrich: Geschichtsunterricht im neuen Geiste. Langensalza 1932.* című könyv, amely az »im neuen Geiste« című kitélt azzal a jogosultsággal használta, hogy teljesen a nemzeti bizottságok szellemében írta meg könyvét. Ilyen értelemben vett új szellemmel van telítve, tapasztalatra, etikai meggyőződésre van alapítva. Új szellem a szokásos szűk nemzeti szempontok kerülése, a nemzeti történelmet a világtörténelmi összefüggésekbe kapcsolja, a történelmi eseményeket úgy tárgyalja, hogy bár eleget tesz nemzeti kívánságoknak, mégis a tanítást a népek megértésének és általános emberi céloknak szolgálatába állítja.

Nem egy egész évvel később, a nemzeti szociálizmusnak uralomra jutása után jelent meg: *Karl Friedrich Sturm: Der Geschichtsunterricht der Volksschule im Nationalsozialistischen Staate. Leipzig 1933.* Sturm a nemzeti szociálista szellemben való oktatás egyik legtevékenyebb és legtekintélyesebb előharcosa, ebben a 82 oldalas füzetében állapítja meg azokat a követelményeket, melyeket az új birodalom a történetoktatástól vár. Eszerint a német iskola feladata a politikus embert kialakítani, olyat, aki minden gondolatával és tetteivel nemzetét szolgálja, saját államának történetével és sorsával elválaszthatatlanul össze van forrva. Ez a feladat első sorban a történettanításra hárul. A történettanításnak ki kell mutatni, hogy a német nép története a legmesszebb multba nyúlik vissza, hogy fennmaradásáért mindig harcolnia kellett és a német nép faji tulajdonságainak köszönhető, hogy ez a harc csak akkor nem volt eredményes, ha a német visszavonás a győzelmet akadályozta. A német ifjúnak tudnia kell,

hogy az állandó harc folyamán a német nép többször alul maradt, de kellő pillanatban mindig kitermelt hős vezetőt (Führer), akit a német nép lelkesen követett és a csorbát mindig kiköszörülte.

Ez a célkitűzés mutatja már azokat az új szempontokat, melyek az anyag kiválasztásához vezetnek. A hősök és vezetők leírásának tág teret kell biztosítani. A nemzeti történet minden előtt való és különös gond fordítandó az utolsó két évtized eseményeire. A háborúk történetét nem szabad visszaszorítani, az állami élet folytonos harc, a háborúk elkerülhetetlenek, a történettannításnak erre rá kell mutatni.

Hogy az elmondottak után Sturm miként gondolja a német történettannítást, azt mutatja az anyag, amit a népiskola VIII. osztálya számára kijelöl:

I. *A második birodalom alapítása.* (Bismarck, Moltke, I. Vilmos.)

II. *Ellenségtől körülvéve.* (II. Vilmos. Ausztria gyengesége. A világ-háború. A versaillesi erőszakos szerződés.)

III. *A közbenső birodalom.* (Nép tér nélkül. A parlamentarizmus. Az osztályharc elmélete. A bolsevista veszély.)

IV. *Németország ébredése.* (A vezérgondolat. Hitler Adolf életképe. 1933. január 30-ika. 1933. március 5-ike. Férfiak csinálják a történelmet.)

V. *Az új állam felépítése.* (A potsdami nap. A birodalmi gyűlés megnyitása. A felhatalmazási törvény. Az egyenkapcsolás (Gleichschaltung) törvénye. A birodalmi kancellár törvénye.)

VI. *A külpolitikai felszabadításért folyó harc.* (A háborús bűnösség hazugsága. A védképességre való nevelés. Határ- és külföldi-németség. Kolóniák.)

VII. *A belső felépítésért folyó harc.* (A fajgondolat. Fajápolás és fajbüszkeség. Az idegen szokások és idegen divatok elleni harc. A külföldi zsidóság izgatása elleni harc, az egységes német ifjúság erejének látható jele. A munkáért folyó harc.)

Sturm füzetének a hatása igen nagy volt, amint azt *dr. Frieck* birodalmi miniszter rendelete is igazolja. (Neue Bahnen.)

3. Miniszteri rendelet a történettannítás és történeti tankönyvek irányelvei tárgyában. Dr. Frieck német birodalmi miniszter az összes német iskolák történettannítására és a történeti tankönyvek szerkesztésére vonatkozólag irányelveket állapított meg és ezeket rendeletben közölte az országok közoktatási minisztereivel, akik azok betartását az összes iskoláknál elrendelték. A rendelet rámutat egy pár fontos szempontra, amelyek eddig keveset, vagy semmit sem vettek figyelembe, a miniszter elrendeli, hogy ezek a jövőben fokozott mértékben érvényesítendőek.

Elsősorban rámutat a rendelet a *történet előtti korra*, amely nemcsak mint kiinduló pont fontos, hanem azért is, mert be kell mutatni a germán ősök magas erkölcsi és anyagi kultúráját. Ki kell irtani az ősök barbárságáról szóló tévtant. Innét a további évezredekben át mindig ki kell emelni a *faji gondolatot*, mert ebben gyökerezik nemcsak az egyesek, hanem az egész nép sajátos tulajdonsága is.

A tanítás folyamán ki kell emelni a *népi gondolatot* a nemzetköziséggel szemben, amely száz évnél régebben alattomosan mérgezi meg a német lelkeséget. Ezzel szorosan összefügg a *német néppolgári gondolat*. A német-

ségnek egy harmadrésze a német birodalom határain kívül lakik. A német nemzeti történelem nem szorítkozhatik csak a birodalom belüli német nép történetére, hanem ki kell térnie a határon túl lakó németiség sorsának történetére is.

Minden más áramlattal szemben nyomatékosan hangoztatja a rendelet, hogy a kulturtörténet — bár fontos az egyes korszakok jellemzésére — nem homályosíthatja el a *politikai történetet*, mert ez alakítja a nemzetek sorsát. Ki kell emelni azokat a részleteket, melyekkel a tanulót önálló politikai állásfoglalásra lehet képesíteni.

A történet minden fokán érvényesülnie kell a *hősi gondolatnak*, összekötve a jelen *vezér igondolatával* (Führergedanke). A hősi gondolatnak közvetlen *hősi világszemlélethez* kell vezetnie. Ez ad a germán népnek új erőt, hogy egy ellenséges világ közepette küzdhessen eredménnyel fennmaradásáért.

A történeti tankönyvek anyagát részletezi ezután a rendelet. Eszerint a tankönyveknek *Középeurópa őskorával* kell az anyagot kezdeni és ki kell mutatnia, hogy egyes fajok miként váltak sajátos kultúrák képviselőivé. Ezután áttér a *történetelőtti korra*, szemléltetni kell, miként terjedtek el a különféle fajok Észak- és Középeurópában. A fajok útja *Előázsiában*. Az eredetileg északi fajok kisázsiai története, akik idegenfajok behatására pusztultak el, miután lakóhelyükön magas kultúrát teremtettek. A *görögök* történeténél ki kell emelni, hogy fajtestvérek történetéről van szó. *Itália* északi népeinek története szintén Középeurópából indul, hogy a fajrokonosság itt is kitűnjön. A *germán népvándorlás* fontossága abban van, hogy a római világbirodalom keverék fajú népességét új északi vérrel frissítette fel. A középkor virágzó kultúrája csak azokban az országokban mutatkozott, ahova germán népek tartósan letelepedtek. Északitáliában, Spanyolországban, Franciaországban, Angliában, de nem a Balkánon. Az eddiginél gondosabban kell tárgyalni az Elba keleti területeinek visszaszerzését. A népvándorlás előtti viszonyokhoz csatoltan rá kell mutatni, hogy ez a terület a Visztulán túlig valamikor germán tulajdon volt, olyan időben, amikor a szláv népek még mint szegényes halászok tengették életüket. Az *újabb történelemben* fejlődik ki a népi állam, amelynél már internacionális hatások is befolyást nyernek, amelyek aztán a német vért, német nyelvet, német jogot, német államfelfogást sajnálatosan befolyásolták. A legfontosabb az utolsó két évtized története. A világháború, a német nép hősie küzdelme egy világ ellenség ellen, a német ellenállás gyengítése hazaellenes erők által, a német nép meggyalázása a versaillesi diktátummal, az ezt követő Marx-féle világszemlélet összeomlása éppen olyan alaposan tárgyalandók, mint a nemzet ébredése, a nemzeti szocialista szabadság-gondolat és a német népegyesülés potsdami helyreállítása. (Die Deutsche Schule.)

IRODALOM: Az ecsetelt német mozgalmat bőséges irodalom is kíséri.

Önálló művek: Georg Quabbe: Das letzte Reich. Leipzig 1933

Dr. Paul Schmitthenner: Geschichte der Zeit seit 1871. Bielefeld und Leipzig. 1933.

Georg Hanke: Kriegsschuldfrage in der deutschen Schule Langensalza 1933.

A. Emcker: Geschichtliches Arbeitsheft. Halle a. d. S. 1933.

Gustav Schnürer: Die Anfänge der abendländischen Völkergemeinschaft. Freiburg. 1932.

Th. Scheffer: Zwei Jahrtausende deutscher Geschichte. Erfurt 1933.

Wilhelm Albert: Der Weltkrieg 1914—1918. Nürnberg 1933.

Wilhelm Albert und Eduard Senger: Aufbruch der deutschen Nation 1918—1933. Nürnberg 1933.

Folyóirat cikkek: Walter Gehl: Volkische Geschichtsbetrachtung. — Edmund Weber: Die Bedeutung der germanischen Vor- und Frühgeschichte, für den Unterricht. — Max Hammer: Helden und Heldenverehrung, eine vordringliche Aufgabe des Geschichtsunterrichtes, im völkischen Geiste. — F. Finkenscher: Aufbruch der Nation. (Die deutsche Schule 37-ik évf.) F. Utz: Die Gestaltung des Geschichtsunterrichtes im Sinne Nationalpolitischer Erziehung. (Völkische Schule) — W. Becker: Nationales Erkennen und Wollen. Gedanken zur politischen Erziehung im Geschichtsunterricht. (Vergangenheit und Gegenwart.) — K. O. Rossius: Urgeschichte in der neuen deutschen Schule. (Die neue deutsche Schule) — A. Hoffmann: Vorgeschichte und germanische Frühgeschichte in der Schule. (Pharus) — Heinrich Schnee: Der Geschichtsunterricht im Dienste der werdenden Nation. (Vierteljahrsschrift). —

A francia és német mozgalom a történettanítás két legszélsőségesebb irányát jelzi. A francia tanítók szindikátusának javaslata a szélső történeti materializmus elveit képviseli. Sturm joggal vonja kétségbe, hogy a teljesen egyoldalú elmélet elvezetheti-e a tanulót a történeti fejlődés megértéséhez. Viszont a német irány túlzó nacionalista fanatizmust teremt, ami alig alkalmas arra, hogy sebeket behegesszen, hogy ellenséges nemzetek között megértést teremtsen. Amellett olyan politikai feladatot ró az iskolára, „ami alig lehet az iskola feladata.

4. A mértantánításról. A Schweizerische Lehrerzeitungban Dr. Hans Weber rámutat arra a vitára, amely az alsófokú geometria tanítása körül folyik. Az egyik a számoló geometriát állítja előtérbe azzal az indoklással, hogy ezen a fokon a mértantánításnak csak akkor van jogosultsága, ha annak gyakorlati alkalmazhatósága bemutatható. Így a mértantánítás tulajdonképpen a terület- és köbtartalom mérésekre és számításokra korlátozódik és a számtan egyik tárgyköre gyanánt tanítható. Az elmaradhatatlan képletek levezetése vagy logikus meggondolása se szükséges, tantételek bizonyítása vagy levezetése teljesen fölösleges ezen irány követői szerint.

Ezen iránnyal szemben áll az úgynevezett tantételes geometria iránya, amely a mértan számoló részét a számtanhoz kapcsolja, ellenben a geometriai tantételek logikus levezetését kívánja, mert szerinte semmi sem fejleszti úgy az önálló gondolkodást és az abszolút igazság iránti törekvést, mint a matematikai igazságba való minél mélyebb betekintés. Az a szemrehányás, hogy az ilyen geometria-tanítás dogmatikussá válik, nem

igazságos, mert ez a szemrehányás inkább illeti azt a számoló geometria-tanítást, amely a problémák megoldását betanított képletek alapján oldatja meg.

Az igazság sem az egyik, sem a másik túlzó felfogásnál nincsen. Mert akár az egyik, akár a másik irány túlzott egyoldalú alkalmazása komoly kárt okozhat. A tiszta számoló geometria nagyon szegényes a maga tiszta gyakorlati alkalmazásával és félő, hogy a tehetségesebb tanuló matematikai érzéke teljesen eltompul mellette. De nem is áll, hogy gyakorlati szempontból ez helyesebb, mint a levezető geometria. Lehetetlen, hogy a tanítás a gyakorlat által nyújtott minden eshetőségre kitérhesse. És az ilyen egyoldalúan oktató tanuló új problémánál teljesen idegenül áll, segíteni nem tud magán. Míg az önálló gondolkodásra szoktatott, azonnal átlátja a helyzetet.

A tiszta tételes geometria pedig csak a tanulók egy részét elégíti ki. Egy nagyobb része nem képes a levezetéseket megérteni és ahogy az gyakran megtörténik, a tanulás abból áll, hogy a tanuló a levezetést értelmetlenül bemagolja. Hiszen éppen ez a körülmény az, ami ezt az irányt rossz hírbe hozta. És ezért mellőzik sokan az alsófokú geometria tanításában a logikus levezetést.

A vitás kérdés megoldása itt is a középen van. A logikus levezetés, ha az bő szemlélettel párosul és ha azt bőven gyakorlati példákkal is megvilágítjuk, a gyengébb tanuló részére is érthetővé tehető. Így pl. az egybevágósági és hasonlósági tételek megbeszélése és szemlélése (papírkivágás) után alkalmazhatók szabadban való méréseknél, területek számításánál.

A helyes eljárás tehát a tétel megértetése, szemléltetése és gyakorlati alkalmazása, így képez az teljes tanítási egységet.

IRODALOM: *Timmermann H.*: Raumlehrstunden im Freien. Berlin. Gyakorlati utasítások az iskolaudvarban vagy a mezőn végezhető gyakorlatokra. — *Tschentscher Alfréd*: Bewegliche Modelle im Raumlehr-Unterricht. Langensalza. Geometriai bizonyítások világos szemléltetésére szolgáló modellek. A modellek előállítására érthetően vannak leírva és minden esetben a modellnek a tanításnál való alkalmazására van utalás is. — *Stückerath Fritz*: Das geometrische Erleben des Kindes, in seinem Werkschaffen. Hamburg. Az alkalmazott módszer ismertetése után a geometriai élmény fejlődésével foglalkozik. — *Wolf Fr. Chr.* Praktische Geometrie. Ausgabe für Lehrer. Leipzig. A középfokú intézetek alsó geometria tanításával foglalkozik. A munkatanítás elveit és a gyakorlati alkalmazásokat figyelembe veszi. — *Gustav Rose*: Rechnen und Raumlehre. Frankfurt a.M. 1932. Azzal a kérdéssel foglalkozik, minő pedagógiai intézkedéseket kell alkalmazni, hogy a tanuló képes legyen a környező világot matematikailag felfogni. Ebből kiindulva állapítja meg a különféle fokokon a matematikai munkaprocesszust, amit kidolgozott tanítási példákkal is megvilágít.

5. A helyesírás tanítása. A német folyóiratok sokat foglalkoznak ezzel a kérdéssel és megállapítják, akár csak nálunk, — ez a kérdés sok keserűséget okoz tanárnak és tanulóknak egyaránt. A tanár kinlódik és a végén felsűhajt: »minden fáradságom hiábavaló volt«. A tanuló fáradozik és

végül keserűséggel sir fel: »ezt soha meg nem tanulom«. A »Die Quelle« osztrák tanügyi folyóiratban dr. Eduárd Burger egyik cikkében megállapítja, hogy a tanulónak hetenkint 12—15 szó helyes felírását kellene megtanulnia és ha ez nem megy, akkor a módszerben kell a hibát keresni. Ezt annál is inkább megállapítja, mert 100 szó közül 68 kiejtés szerint irandó és csak 32-öt kell a kiejtéstől eltérően leírni. A cikkíró nagyon csodálkozik, hogy ennek dacára nagyon rossz az eredmény.

Burger cikkében kutatja, miben áll tulajdonképpen a célhoz vezető helyesírás-tanítás. Minden szóról, amelyet ismerünk, teljes képzetünk van, ami részképzetektől áll. Ha a szó tartalmát megértjük, akkor a szóról tartalmi képzetünk van. Ha szó kiejtését hallottuk, akkor róla akkusztikus képzetünk van. Ha azt már magunk is kiejtettük, akkor beszédmotorikus képzetünk van róla. A helyesírásnál mindezek a részképzetek figyelembe veendőek. Csak az a tanár taníthatja helyesen a helyesírást, aki ezeknek a képzeteknek a szerepét ismeri. Ismerni kell a tudományos hibakutatás eredményeit is. Helyesírási hibák azáltal keletkeznek, hogy a helyesírási aktus részfolyamataiban vagy azok egyikében zavaró körülmény keletkezik. A zavaró okok lehetnek a tévedés tárgyi föltételeiben, testi vagy szellemi alanyi föltételeiben. A tanítás eredményes csak úgy lehet, ha figyelemmel van a helyesírás részfolyamataira, valamint a hibakutatás eredményeire.

Tanulásgosan foglalkozik ezzel a kérdéssel E. Luetge: *Die Umgestaltung des Rechtschreibunterrichtes nach den Grundsätzen der Arbeitsschule*. Leipzig 1927. (Die Quelle 1933.)

6. Olcsó anyag az oxigén előállításához. Fritz Reinhardt. Eisenach-i tanár a *Die Quelle* 1933-ik évfolyamában oxigén előállításához ajánlja a a mosásnál használt, és minden fűszerkereskedésben aránylag olcsón kapható Persil nevű anyagot. A teljesen ártalmatlan és könnyen hozzáférhető anyag, különösen tanulói kísérleteknél alkalmazható, minden eddig használt anyagnál sokkal előnyösebben. Reinhardt a kísérletet a következőképpen írja le: Közönséges bádögödöröt $\frac{2}{3}$ részben esővízzel töltünk meg. Kemény vizet előzőleg ugyancsak a fűszerüzletekben kapható, *Henkó* nevű anyaggal lágyítunk. A vízbe hat púpozott kanálnyi persilt keverünk. Készítettünk egy fölfelé kissé domborodó fedőt, a középen kilyukasztva és erre a nyílásra kis bádögösövet forrasztatunk. Ezt a fedőt úgy engedjük a vödörbe, hogy a kis cső felső széle még 1 cm-nyire a persil oldat alatt legyen. Ha most az oldatot melegítjük, már 65 foknál gázfejlődés indul meg. A gáz (oxigén) vízzel telt, nyílásával lefelé fordított pohárban, a bádögöső fölött felfogható.

7. Geopolitika. Az új iskola minden nyújtott ismeretnél azt a feladatot tűzi ki, hogy azzal a tanulót az életre előkészítse és a jelen idők áramlatainak megértésére képesítse. Ez a törekvés teremtette meg a földrajz tanításánál azt az irányzatot, melyet a német pedagógusok »Geopolitika« névvel jeleznek. A *Zeitschrift für Geopolitik* című tanügyi folyóiratban Otto Maull az irányzatot a következőképpen jellemzi: a tanulót meg kell tanítani arra, hogyan kell földrajzi adottságokból a jelen politikai életet és a lehetőségeket megérteni. Politika alatt természetesen nem pártpolitikát

kell érteni, hanem annak eredeti értelmét, az államélet tanát. Minden iskola feladata a tanulót nemcsak az államélet elemeivel (állampolgári ismeretek), az államélet keletkezésével (történet) hanem az állami élet geográfiai alapjaival, a jelen és jövő fejlődés lehetőségeivel (geopolitika) is megismertetni. Vagyis a geopolitika tulajdonképpen alkalmazott politikai földrajz. Ezzel a széleskörű iskolai mozgalommal jövő számunkban foglalkozunk részletesebben.

8. Az iskola és kézművesség. Köztudomású, hogy főképpen Poroszországban a mi polgári iskolánkkal azonos célú intézmény a hat évfolyamú Mittelschule. Erről az iskoláról nyilatkozik a német Reichsverband des deutschen Handwerks című nagy egyesülés egy »Schule und Handwerk« című füzetben olyan formában, hogy az bennünket magyarokat is erősen érdekelhet. Az egyesület szembeszáll minden kísérlettel, amely arra törekszik, hogy az önálló Mittelschulét valamely más intézmény, főleg a népiskola felső tagozatává óhajtaná tenni. Ragaszkodik az önálló Mittelschule-hoz, mert éppen ez az iskolafaj az, amely gyakorlati irányával, a gyakorlati élet szükségleteire való beállítottságával olyan alapot teremt, amely a hivatásra való kiképzés magasabb igényeinek is eleget képes tenni. A Mittelschule általános műveltséget nyújtó intézmény, amely a tanuló minden testi és szellemi erőit ébreszti, nemesíti és gazdagítja, hogy az élet gyakorlati feladatait megoldhassa. A kézművesipar utánpótlását azzal is szolgálja, hogy a gazdasági életre nélkülözhetetlen tantárgyakat, mint német nyelvet, matematikai és természettudományi ismereteket, főképpen kereskedelmi számtant, könyvviteltant, rajzot, gyorsírást, kézimunkát és kerétszövetet szép eredménnyel tanítja.

Azzal, hogy ez az iskola végbizonyítványt, középfokú érettségről bizonyítványt adhat, ebben az iparosság a gyakorlati ember kiképzésének értékelését látja. Az iparosság kíváncsún tartaná, hogy ilyen önálló, hat évfolyamú iskolák az egész birodalom minden országában állíttatnának. (Allgemeine deutsche Lehrerzeitung) (Szenes. Adolf.)

LAPSZEMLE

A Magyar Pedagógia 1934. évi 7—8., szeptember-októberi számában Baranyai Erzsébet tollából »A német neveléstudomány legújabb alakulása« című nagyobb tanulmányt olvashatjuk.

A Németország politikai életében beállott nagyjelentőségű irányváltozás az élet és tudomány minden ágában változásokat hozott létre. Ha a német pedagógiai folyóiratokat mostanában forgatjuk, a cikkek címeinek nagy részében ott találjuk a »nemzetközi szocializmus«, »horogkereszt« stb. kifejezéseket. A németek az új politikai felfogást kiterjesztették a nevelés terére is. A politika határolja körül és irányítja a nevelést. A neveléstani elveket részben átformálják, részben okadatolják politikai ideológiáikkal, de egyszersmind a kutatásokat új terekre is kiterjesztik.

Baranyai Erzsébet tanulmányában ennek a folyamatnak egyes tényeit

állapítja meg és vizsgálja. Végső következtetésül megállapítja, hogy a politika által befolyásolt neveléstudomány elveszíti egyetemes érvényét, viszont az új kérdések vizsgálata nyereséget jelent.

Egy kisebb közlemény *Weszely Ödönnek* a pécsi egyetem megnyitásán, 1923. okt. 24-én tartott beszédét (*Az egyetemi tanulmányok módszere*) és *Imre Sándornak* 1933. máj. 29-én Szegeden tartott évzáró szavait (*Hagyomány és nevelés viszonya*) méltatja. A folyóirat ezeken kívül 15 könyvismertetést ad, amelyek közül legjelentősebb *Gyulay Agostnak Fináczy Ernő: Nevelélméletek a XIX. században* c. munkájáról írt méltatása. (mgv.)

Magyar Tanítóképző (1934. évi 9. szám.) A folyóirat novemberi száma vezetőcikkében *Szalatsy Richárdnak: A gyakorló iskolai tanító szerepe és helyzete a tanítóképzés szolgálatában.* című előadásának anyagát közli. A cikkben a szerző megállapítja, hogy az újabb időben a tanítóképzőintézeti gyakorló iskolai tanítói állás már nem olyan kívánatos, mint a múltban volt. A tanítók legkiválóbbjai nem törekednek ez állás után. Ennek az lesz a következménye, hogy a tanítóképzés nivója ezen a fontos területen a jövőben süllyedni fog.

Az orvoslás módját 4 pontban foglalja össze: a) a gyakorló iskolai tanítói munkakör könnyítésében, ami azáltal volna elérhető, hogy a gyakorló iskolák mai kettős tagozatukkal szemben az I–II., III–IV., és V–VI. osztályos háromtagozatú iskolákká alakíttassanak át; b) hogy a gyakorló elemi iskolai tanszemélyzet előtt a 9000/927 M.E. rendelettel már biztosított különös díjazás mellett még a VI. f.p. is megnyittassék; c) a szolgálati idő részükre 40 évről 35 évre szállíttassék le; és végül d) a gyakorló iskolai tanítók kapják meg a tanítóképzőintézeti gyakorló iskolai tanári címet.

Méltán figyelmet érdemel a tanulmánynak az a része, mely e fontos állásnak a tanítóképzésre gyakorolt kétségtelenül érdemleges befolyását és ezáltal nemzeti művelődésünkre való hatását fejtegeti. Pontosán precizirozza a gyakorló iskolai tanítónak a jövőendő néptanítói generáció gyakorlati kiképzése körül teljesítendő felelősségteljes, irányító munkakörét és megállapítja, hogy ezt az állást csak egész ember töltheti be, ki széleskörű elméleti és gyakorlati ismeretekkel rendelkezik és ki egész lelkülettel, hivatásszeretettel és idealizmussal csüng ezen a pályán. Számba kell venni, hogy a gyakorló iskolai tanító nap-nap után »kirakatban« dolgozik s ez a munka az idegrendszernek állandóbb és nagyobb fokú igénybevételével jár. A gyakorló iskolai tanítók kiválasztását úgy látná helyesnek, ha a jelesebb s arra vállalkozó tanítók egy minisztériumi szakbizottság előtt négy egymásután következő vizsgálat után tanítóképzőintézeti gyakorló iskolai tanárokká minősíttetnének. A gondos tanulmánynak alapelveivel minden tekintetben egyetértünk. Így tisztán látjuk annak az irányító és nevelő munkának jelentőségét és fontosságát, amelyen át a gyakorló iskolai tanítók az ország különböző részeibe évenként szétszóródó tanítónemzedékek jövőendő munkásságaikra benn az anyaintézetben gyakorolnak. Ez okból tényleg fontos, hogy a gyakorló iskolai tanítók megfelelő vizsgálatokon át a tanítók legjobbjaiból választassanak ki. Kétségtelen az is, hogy e nehéz, speciális munkakört csak hivatásszerető és kimondottan hivatásuknak élő egész emberek láthatják el. A pálya valóban nagy idegfeszültséget ki-

ván a gyakorló iskolai tanítótól, ezért minden reális kívánság, mely e pálya kívánatossá tételére és megjutalmazására felmerült: figyelemreméltó és méltánylandó. Ennek beteljesülését őszintén kívánjuk. Egy körülményre mégis rá kell mutatnunk. A cikk írója ugyanis az anyagi ellátás megállapításánál folytonosan a polgári iskolák tanárainak anyagi ellátására hivatkozik. Itt meg kell jegyeznünk, hogy a polgári iskolák tanárai nagy többségükben semmivel sem részesülnek jobb anyagi ellátásban, mint a gyakorló elemi iskolai tanítók, holott a polgári iskolák tanárai a tanítói diploma után régebben még 3 s ma már 4 évi főiskolai, illetőleg egyetemi tanulmányokat is végeznek. Azután azt is meg kell állapítanunk, hogy viszont az ország egyetlen gyakorló polgári iskolájának tanárai itt Szegeden, a mai napig még semmi különleges fizetéspremiumot nem élveznek. Azért kívánatos, hogy elvi törekvésekben egy más státusz tagjaira ne hivatkozzunk, a tények lerögzítésénél pedig a szigorú objektivitásra kell törekednünk.

A folyóirat második cikkében *Somos Lajos dr.: A magyarnyelvi képzés reformjához* címmel értekezik. A kérdést a tanítóképző-intézetek tantervén át vizsgálja. Megállapítja, hogy a tanítónövendékeket az írásnak nemcsak élettanával, hanem a modern gyermeklélektan figyelembevételével annak körtanával is meg kell ismertetni, valamint időt kell szánni a beszéd technikájának és hibáinak a megismertetésére is. E kérdések a jövő nevelését közelebbről érdeklik. A célt ezen a két ponton csak úgy lehetne elérni, ha az általános nyelvi oktatás a tanítóképzőkben nagyobb jelentőséget nyerne.

A továbbiakban *Erdélyi Olga* a budapesti kir. főigazgatóság jelentése alapján *a magyar tanítóképzés 1932/33. tanévi statisztikai adatait ismerteti*. Külön kiemeli, hogy az érintett jelentés a szokásos adatok mellett a tanítóképzők értesítőiben az 1920. évtől megjelent összes értekezéseket és életrajzokat is felsorolja s közli a tanárok rangsorszerű névjegyzékét is. — A statisztikai adatokból megtudjuk, hogy hazánkban 20 tanítóképző, 36 tanítónőképző és 4 óvónőképző működött. A tanulók létszáma az összes intézetekben 9696 (3047 fiú és 6649 leány) volt. Felpanaszolja, hogy a növendékek s főleg a fiútanulók tanulmányi eredménye (48,4 % elégséges) nem volt kielégítő. Ennek okát abban látja, hogy a jobb tanulók elsősorban a középiskolák felé törekszenek. A kiadott oklevelek száma 1932/33 tanévben 2111 volt (férfi 731, női oklevél 1380). A további adatok a tanítóképző-intézeti tanári személyzetre vonatkoznak. A tanári személyzet összes száma: 994, ezek közül 6 % helyettes. A folyóirat további részét az irodalom, egyesületi élet és hírek rovata tölti ki. (kd.)

A Népoktatási Szemle 1934. évi III-ik, július-szeptemberi száma az iskolaegészségügy jegyében jelent meg. A tanulmányok sorozatát *Padányi Andor: »A gyermek egészsége a nemzet jövője«* című cikke nyitja meg. *Dr. Bárczi Gusztáv* rámutat azokra a mélységekre, amelyek a nagyvárosi gyermekek gyenge testi fejlettségének okai és lelki romlásának megindítói. Rámutat arra, hogy sokszor a szülők túlzott életigényeinek lesz áldozatává az otthoni nevelés nélkül maradt gyermek, vagy a nyomortól utcára üldözött gyermek ravasszá, körmönfonttá válik az élettel való birkózásban. Orvos és pedagógus együttes munkával oldhatják meg a mai városi gyer-

mek problémáját. *Kerbolt László dr.* az iskolaorvosi intézmény alá nem tartozó falusi és tanyai tanulók egészségügyi viszonyait ismerteti, amely ma az erősen leromlott gazdasági állapotok következtében még a nagyvárosinál is rosszabb. Ismerteti a mezőkövesdi járásban 1932-ben nyert iskolaegészségügyi adatokat s rámutat, hogy sürgősen szükséges a falvakon is megszervezni a fizetett iskolaorvosok intézményét. *Sugár Béla* cikke foglalkozik: a) azzal a kérdéssel, mit jelent egészségevel szemponthól, ha a tanító maga hibájából rendetlen, egészségtelen életmódot folytat; b) az egészségtelen iskolaépületek súlyos nemzedék-rontó hatásával; c) miként használhatja fel nevelői eljárását a tanító az egészség szolgálatában. *Dr. Gaál András* Kálmán ismerteti nagy vonalaiban az általános egészségvédelmet, alaposabban ennek iskolaegészségügyi részét, az Orsz. Közegészségügyi Intézet ezirányú munkásságát. Egy következő cikk ismerteti székesfővárosunknak az országban egyedülálló iskolaegészségügyi intézményeit és sajtó szívvel láthatjuk, hogy az ország más városaiban és vidékein a rendkívül nagyjelentőségű iskolaegészségügyi intézmények és intézkedések hiányzanak. *Ósz Béla dr.* folytatja a külföldi népoktatás és iskolafelügyelet ismertetését. Ebben a számban *Anglia népoktatásügyét* ismerteti, amely a mi népoktatási rendszerünkől való sok eltérése miatt különös érdeklődésre tarthat számot. (mgv.)

Paedagogische Warte. (41. évf. 19. f., 1934. okt. 1. Die Nordsee als Gesamtunterrichtsthema.) A P.W. okt. 1. száma az Északi-tengert tárgyalja tárgyi egységben, eleven-szerves összefüggésben. Témát akar szolgáltatni annak a tanítási iránynak, melyet »Gesamtunterricht« néven ismerünk, s mely áthidalja a szakoktatásnak szakok szerinti tagozódását. Történelem, földrajz, geológia, természetrajz, fizika, időjárás, néprajz, művészeti megfigyelések zárt egységben kerülnek itt szóhoz és alkotnak egy egészet. Az egyes fejezetek alább következnek:

I. Nordstrand. Egy sziget pusztulása és keletkezése. (Otto Hartz.) Nordstrand Schleswig-Holstein mentén, Husumtól nyugatra fekvő mars-sziget. Töltések védik s csak dagály idején közelíthető meg. Tipikus marsvidék. Hatalmas külső gátak, belső töltések mindenfelé. Mesterséges földhányásokon gazdasági udvarok, körül rozsföldek, gazdag legelők nagyszámú legelésző állatokkal. A magas gátakról jól látható a távoli Pellworm szigete és 4 km távolban a wattengerben elterülő, s »Hallig«-nak nevezett apró szigetvilág, sok csupán néhány házból álló telepítéssel.

Egy öreg bennszülött fríz előadja, hogy ezek a szigetek összefüggő szárazföldet alkottak, sok templomtornyú, sokezer lakosú termékeny szigetet, melynek »Nordstrand« volt a neve. Az itt hullámozó tenger helyén terült el a gazdag Rungholt város, melyet Isten a népmonda szerint gonoszságáért elsüllyesztett. Tény az, hogy ez a gazdag vidék a 14. században egy viharos dagály következtében 7 más községgel egyetemben elpusztult és víz alá került. Amióta itt ember él, állandó harc az élete, küzdelem a tenger ellen, mely az ellene emelt gátakat folyton rombolta, átátörte. Csak a legújabb idők technikája képes oly gátakat építeni, melyek sikerrel dacolnak a tenger dühével, úgy hogy még az 1916 évi jan. 16-iki vihardagály sem tudta azokat áttörni.

A legnagyobb csapás 300 évvel ezelőtt érte a régi Nordstrandot, amikor is 1634 évi okt. 11—12-re virradó éjjel egy délnyugati forgószél oly szökőárat zúdított a tengerpartra, hogy a magas ár áttörte a gátakat, mélyen betört a sziget belsejébe s 6000 embert fullasztott meg. A megmaradt lakosság erőfeszítése csak Pellworm felét s »Nordstrand«-nak kicsi darabját tudta megmenteni. A terület hercege átengedte az elárasztott vidéket egy tőkeerős csoportnak, hogy töltéseket emelve visszahódítsák a tengertől elrabolt földeket. Az elpusztult s kivándorolt őslakosság helyébe németalföldiek s egyéb déli telepések jöttek s megkezdődött a visszahódítás nehéz munkája. Nyomról-nyomra haladva, s kitaró szorgalmas munkával egymásután születnek még a tengertől elvett, töltésektől védett s újra művelhető »Kog«-nak nevezett földek. Az új Nordstrand oly közel került a szárazföldhöz, hogy erős gátakkal kötik össze vele. Ezek megtörik a tenger erejét s újabb lecsapolási terveknek vetették meg az alapját.

II. Téli vihar a német Északi-tenger partján. (Richard Scherhag.) A friz tengerparti hajózás nagyon sokat szenved a viharoktól s már sok emberáldozatot követelt. Ez készítette a hamburgi német tengerfigyelő állomást az időjárás tanulmányok és ismeretek elmélyítésére, hogy képes legyen a viharokat előre jelezni, s a hajósokat a közelgő veszélyre idejében figyelmeztetni. Az alábbi cikk arról szól, hogy miképpen történik ez a vészjelző szolgálat s leírja a f.é. febr. 7—8-i vihar lefolyását.

Friss szél fúj a tenger felől, korán alkonyodik, az eget sűrű felhőzet borítja; koronkint finom eső szemetel. Kicsi parti hajó igyekszik Kuxhavenből a nyílt tenger felé. A széljelző készülék 6-os erősségű szelet jelez. Nehéz út ígérkezik, a barométer 1 mm-t esett.

A hamburgi tengerfigyelő állomás közben feldolgozza a beérkezett európai időjelentéseket. Island felől depressió közeledik. A helyzet viharra enged következtetni, mert míg Európa fölött enyhe idő uralkodik, addig a Jeges-tenger felől hideg légáramlat tört be mélyen délfelé. A hőmérsékleti különbség a német tenger fölött mindig jobban kiéleződik s a depressió is mindinkább kiterjed. Délután fél 5 órakor a jelzőállomások az egész német partvidéken vihart jeleznek s a rádió is működik. Minden parti hajó visszafordul, hogy még vihar előtt a kikötőbe érjen. Az első reggeli órákban hirtelenül esik a barométer s 8 órakor kitör az orkán jéggel s esővel vegyesen. A leghévesebben a hőkülönbségek találkozási vonalán tombol. A hőkülönbség most már függőleges irányban is hat: az alsó melegebb légrétegek toronymagasságba örvénylenek, viszont a felső hideg levegő lezuhan. A depressió kelet felé tör, miáltal a szélirány a német partokon ÉNy s orkánszerű erővel felduzzasztja az öblökben a vizet. Vihardagály áll elő, mely a rendszer dagálynál 3 m-rel magasabb vizet jelent. Szerencse, a szél ereje még a beálló dagály előtt csökkent, s így a víz lefolyhatott.

S. így megy ez folyton októbertől májusig. Ez a viharos idő szaka s csak állandó figyelés és őrszolgálat képes a katasztrófákat elhárítani.

III. Egy sziget vándorlása. (Dr. Hans Nitzschke.) Az ember a lakóhelyét szilárdnak hiszi, de hogy ez mennyire ki van szolgáltatva örökös változásnak, annak tanulságos példája a Weser torkolatától nyugatra fekvő Wangeroog szigete. A sziget helyén a jégkorszak végén még szárazföld terült el. Partsüllyedés következtében tenger borította el, majd ismételten

emelkedett és süllyedt. A tenger homokkal és üledékekkel takarta be, s mi-
kor Kr.e. 500-ban újból felemelkedett: rajta termékeny marsföld keletke-
zett s oly magasan állt a tenger színe fölött, hogy nem volt szükség tölté-
sekre. A legifjabb süllyedés ismét előretörtette a tengert, az szétrombolta
a marsot s nagy öblöket vágott a szárazföldre, míg az emberi erő meg
nem állította. Ekkor keletkeztek a parti szigetek, köztük Wangeroo is.
Az Északi-tenger partján ugyanis a déli part hosszában egy nyugatról
kelet felé haladó állandó homokvándorlás észlelhető. A hullámtörés a me-
redék parti lépcsőn homokot rak fel; apály idején ezt a homokot a szél
kiszáritja és dűnákat képez belőle. Így keletkeztek ezek a szigetek is, me-
lyekhez a kontinentális-talp s a meredek partlépcső csupán a geológiai
feltételt szolgáltatták: a sziget maga a tenger és a szél műve. De amit a
tenger az egyik oldalon épít, azt a másik oldalon le is rombolja. Így van
ez Wangerook szigetével is, mely így folyton változik és kelet felé vándorol.
Most az emberi erő megállította ezt a folyamatot, s gátat vetett a
szigetek pusztulásának: az ember legyőzte a tengert.

IV. *A tengerpart süllyedésének kimutatása.* Alig van föld, mely geo-
lógiai tekintetben változatosabb sorsot mutatna, mint Németország földje.
A földrétegek sorrendje hol tenger alá való süllyedésről, hol meg kiemel-
kedésről ad képet. Pontos vízmérceméréseket csak 1854 óta eszközölnek
Wilhelmshavenben, s csak ettől kezdve lehetett ellenőrizni, hogy válto-
zott-e a partmagasság. De ennek ellenőrzésére vannak természetes jelek
is. A szárazföld emelkedését nem nehéz megállapítani, annál bajosabb
megfigyelni a süllyedést, mert sokszor zavarteltően játszhatik közre helyi
süllyedés. A Balti földség 5000 esztendő óta süllyed; mutatja ezt a tenger-
fenék 20 méternyi mélységében fellelhető erdő- és táptalaj előfordulása.
A süllyedés megállapításánál ki kell indulni a tengerpartnak azon korbeli
magasságából, amikor wattfenékből átalakult strandmezővé. Ez utóbbinak
a tengerszinthez való magassága ugyanis állandó, hiszen zárt gyeptakaró
csak akkor képződhetik a wattfenéken, ha azt naponta nem éri többé ten-
gerviz. Csak egyetlen parti növény van, mely a tenger színe alatt 20 cm.
mélységben képes megélni. Ez a *Salicornia herbacea*; ez azonban még nem
alkot összefüggő gypet. Ilyet csupán az előbbire rákövetkező *Festuca*
thalassica képes alkotni, amikor a wattalaj már a középár szintjéig fel-
emelkedett. Ez a gyepréteg tehát pontosan megmutatja a tenger középszint-
jének vonalát arra az időre nézve, amikor a wattalaj kiszáradása meg-
kezdődött. Ha ezt a középszintet összehasonlítjuk a maival, akkor megállapí-
tható az, süllyedés áll-e fenn. Most már csak az első gyepréteg korát
kell megállapítanunk; ezt pedig a töltések tervrajza mutatja meg. Így
állapítható meg az évszázados süllyedés mértéke.

Ezzel a szellemes módszerrel állapította meg a szerző az ujkori süllye-
dést s megállapításait mindenben igazolták az »Oberahnesche Feld«
elnevezés alatt ismeretes utolsó kis szárazföldi maradványnak rétegzési
képletei. Ezek a rétegek nemcsak süllyedésről, hanem emelkedésről is
tesznek tanúságot. A földrétegekben talált gazdasági eszközök s errevo-
natkozó régi följegyzések alapján megállapítható, hogy az 1.20 m-nyi süllye-
dés 400 év alatt ment végbe, így hát egy évszázadra kb. 30 cm süllye-
dés esik.



V. *Vándorlás a watt-földön.* (Dr. Werner Wrage.) A magas gáton állva végigtekintünk a vidéken. A gáton belül termékeny termőföldek területnek el nyílegyenesen haladó vízgyűjtő csatornákkal. A gáton kívül legelők vannak, helyenkint külső töltésektől védve. Ezt a külső gátelőteret számos tengerbe torkoló csatorna szeli át. Dagály van. A tenger hullámai tájékozva hozzák az iszapot, mely a messzire kinyúló sövényzerű töltések közt lerakódik. Nagyon előmozdítja az iszaplerakódást a »Queller«-nek nevezett, kaktuszra emlékeztető fenyőszerű növény, mely a tengervizet kibírja. Ha a hordaléklerakodás elérte az ár magasságát, fű lepi be a földet s a tenger felé szorítja az előbbemlitett növényt. Így terjed a föld a tenger felé. Viszont vannak helyek, ahol a tenger nyomul be a szárazföldre. A német Északi-tenger partját Hollandia és Dánia közt 20 km. szélességben wattenger szegélyezi, mely apály idején szárazzá válik. Számos apró sziget, mesterséges földhányásokon épült házak s töltésektől védett homokdűnák tartják ezt a vidéket s a dagály után lefolyó tengervíz egész folyamrendszereket vág a wattalajba. Maga a talaj homokos, iszapos, hullámszerűen barázdált; a járás benne igen nehéz; nem ritkán annyira belesüpped egy-egy magános vándor, hogy nem tud kiszabadulni s a következő dagálnál nyomorultul elpusztul. Messze kint a wattszegélyen toronyszerű emelvény áll egy természetes homokdombon. Ez a hajótöröttek menedéke, ahol minden szükséges felszerelés várja a megmenekült szerencsétleneket.

VI. *Árapály megfigyelések.* Az árapály két mozgásból tevődik össze: 1.) a tengerszín emelkedése és süllyedése; 2.) a víz ide-oda hömpölygése. Az első függőleges, a második vízszintes irányú mozgás. Mindkét mozgás szabályos időközönként ismétlődik, összetartozik s hol alacsony, hol magas vízállást eredményez. Az árapály megfigyelése nem olyan egyszerű feladat, mert sok zavaró tényezőt kell kiküszöbölni, mint pl. a hullámozást, vagy a szél okozta víztorlódást, illetőleg vízapadást. A pontos megfigyelés egy a tengerrel közlekedőcszerűen összeköttetésben álló víztartályban történik, melynek feneke 1—2 méterrel az alacsony vízállású tengerszín alatt fekszik. A közlekedőcső 5 cm átmérőjű s a kút fenekéről vezet a tengerbe, ahol likacsos zárt vége szabad lebegésben le van horgonyozva. A felszín hullámozása nem hat le idáig s csak a hosszantartó tengerszínváltozást adja vissza. A víz emelkedését és süllyedését automatikus szerkezet jegyzi fel egy elmésen elhelyezett papírlapra. Lapos parton egymástól egyenlő távolságra leszúrt mérőrudakon történik az árapály mérése.

Az árapály hullámok közül nevezetes a félnapos holdár és a félnapos napár. A holdár valamivel hosszabb tartamú, mint a napár, úgyhogy naponta 0.48 órával közeledik a napárhoz. Egy nap összeesik a két ár magas vízállása, s ez szökőárat eredményez; viszont ezzel szemben egy nap összeesik a két alacsony vízállású hullám is, s alacsony vízállással jár; így hát havonta kétszer magas dagály, s kétszer alacsony vízállás következik be.

(jv.)

Die Neue Deutsche Schule. 8. évf. 10—11. szám. Több tisztán német vonatkozású cikk mellett hozzá a *Der Rheinraum* c. földrajzi közlemény befejezését.

Heinrich Schüssler: *Das Geheimnis des Erfolges*. Megállapítja, hogy az eddigi methodikai újítások a munkaiskolától kezdve a »Gesamtunterricht«-ig nem tudták a végső eredményt fokozni, az ismétlők számát csökkenteni. Az ismétlők száma (a német népiskolákban) ma is az ország tanulóinak körülbelül 50 %-a. Elismeri, hogy az új módszerek törekvéseknek nem is az a céljuk, hogy a »teljesítményeket« fokozzák, sem az, hogy az ismétlők számát csökkentsék. Arra törekcszenek, hogy kielégítsék a tanuló testi-lelki cselekvő részvételre irányuló szükségletét. A »Gesamtunterricht« pedig le akarja küzdeni azt a szétszórtságot, összefüggésnélküliséget, mely a tantárgyak szerinti tanítás mellett a tanulók ismereteit jellemzi. Az új célok kitűzésénél azonban gyakran megfedekeztek arról, hogy kellő bevésés és gyakorlás által biztosítsák a szerzett ismeretek megtartását. — A falusi osztatlan iskolában kénytelen a tanító a lényegesre szorítkozni. Amikor pedig az osztály csendes foglalkozást kap, kénytelen ugyanazt a tárgyat több szempont szerint feldolgoztatni. Így azután marad a tanulónak is ideje, hogy a tanultakat maradandó szellemi kincsévé tegye. A városi, teljesen kiépített 8 osztályú iskola növendékeit a rájuk zúduló sok új dolog lassankint eltompítja, felületessé, szórakozottakká, idegesekké teszi. Az élőszóval való tanítás túlságosan sok, több írásbeli munkára, több gyakorlásra van szükség. Nem veti el sem a munkaiskolát, sem a »Gesamtunterricht«-et, de a tanítóknak eszükbe kívánja juttatni a régi latin mondást: »Repetitio est mater studiorum«.

H. Scharrelmann: *Von angelernter und wirklicher Überzeugung des Kindes*. A cikk érdekesen fejtegeti, milyen nagy sokszor a különbség a tanuló szóval vallott és igazi benső meggyőződése között. Kiemeli a nevelő-oktatás fontosságát, azért az oktatását, mely nemcsak az észre, hanem a szívre is hat. A gyermek csak akkor lesz hajlandó benső meggyőződését megváltoztatni, ha szíve is átérzi, hogy az nem helyes. Az a tanítás, mely csak a gyermek tudását bővíti, de szívét nem nemesíti, nevelés szempontjából vajmi keveset ér. Az ember középpontja nem a fej, hanem a szív. Különösen fontos ennek szem előtt tartása a világnézetet alakító tárgyak tanításánál.

Albert Pietsch: *a npolcosztályú leánynépiskola számára készített tantervét közli*. A négy felsőbb osztályban bevezetné a leányokat a háztartás minden ágába. A negyedik osztályban főként a család és nemzet fenntartásában való céltudatos közreműködésre oktatják a növendékeket.

Wilhelm Grande: *Zur Frage des heutigen Geschichtsunterrichts*. Megállapítja, hogy a III. birodalom embere politikai és népi ember. Ezért az iskola is politikai (jellegét tekintve) és népi (célját tekintve). A nemzeti szocialista iskola sok régi, »íróasztal mellett kieszelt pedagógiai methodikai kitalálást« dönt halomra, amikor »állampolgár« vagy fejlődő »tanulógyéniség« kialakítása helyett »hitlerfiúkat« és »hitlerlányokat« kíván az iskolától. A cél: harcos, tettekre kész nemzedék nevelése. Ezért a tanítás tudatosan elfordul minden tudományos becsvágytól. Ebben az iskolában a történelemtanítás az elsőség. A történelemtanítás hivatása a nemzet multját úgy bemutatni, hogy abból a gyermek büszkeséget, lelkesedést meríthessen. Megállapítja, hogy ez a történelemtanítás nem olyan, amelyről el lehet mondani, hogy a történelmi igazságot a lehető legjobban megközelíti.

Nem számúzi éppen, de főcélja mégis az, hogy nemzeti öntudatot, büszkeséget neveljen a gyermekekbe. A történelem tanítása tudatosan politikai célokat követ, amint az a franciáknál, angoloknál mindig így volt. Kiküszöböli az ilyen szempontból mellékes vagy káros fejezeteket. A nemzet nagyjai közül csak a legnagyobbakat ragadja ki s azokat úgy állítja a gyermekek elé, hogy »rendíthetetlen nemzeti érzésük oszlopaivá legyenek«. Ezzel az eddigi anyag nagy részétől megszabadulnak. Egyúttal elvetik a Herbart—Ziller féle fokozatos haladás elvét is. Az 5. osztálytól kezdve minden évben az egész anyagot tanítják, évenként koncentrikusan bővítve. Minden év utolsó negyedét kizárólag a legújabb kor tanításának szentelik. Az egész tanítás, de különösen az utolsó része politikai alapon, propagandisztikus formában történik. Ezek kifejtése után röviden vázolja, mit kell a népiskolai tanulónak a német történelemből tudnia.

Albert Ohlrogge: *Wortschachtel und Rechtschreibkarten* c. cikkeire felel. A helyesírás tanításának eredményesebbé tételéről van szó. Bár az elemi iskolai oktatásra vonatkozik, a szerző által ajánlott eljárás — kissé módosítva — a polgári iskolai német helyesírás tanításánál is használható. 1. A beszédgyakorlatban használt szavakat — nálunk a tanult új szavakat — a) egy-egy tanuló, majd az egész osztály hangosan, tisztán kiejti; b) egy tanuló diktálja, a tanító a táblára írja; c) megegyeszer elolvassák, betűzik, közben a levégőbe írják; d) a táblára írt szót eltakarjuk, a tanulók leírják a szót füzetükbe; f) a táblára írt szóval összehasonlítják, esetleg kijavítják. A hibásan leírt szót háromszor helyesen is leírják. A II.—IV. osztályig ezenkívül a szófajok megkülönböztetésére aláhúzzák a szavakat színes ceruzával, vagy színes tintával írják. Egyéb helyesírási gyakorlatok: meg nem értett szavak kiírása, oly szavak kiírása, melyek különösen tetszettek; mindkét esetben megbeszélés, rokonértelmű szók keresése. Főként a IV. osztályban olyan mondatok vagy fejezetek lemásolása, melyek különösen tetszettek, írásbeli megokolás, miért tetszettek. Ezeket évenként egy külön füzetbe gyűjtik, melynek címe »Szókincstáram«.

Adam Simon: *Neue Wege im Rechenunterricht*. Ismerteti és bírálja a Petersen—Steiner: *Meine Reichenreise* című munkát. A szerzők amerikai minta után dolgoztak (Carleton Washburne: *Individual Arithmetic*). A munka három részre tagolódik: a) Vezető, b) Őr, c) Vizsgáló. A Vezető, mely három füzetből áll, tartalmazza az alsó fokozat (Grundschule) teljes anyagát. Ez a tanuló tulajdonképpeni munkakönyve. Az Őr melléklet, amely ugyanebből a fajtából még több feladatot tartalmaz. Ezt azok a tanulók használják, akiknek még több gyakorlásra van szükségük. Mindkettőben megvannak a megfejtések, úgy hogy a tanuló maga is ellenőrizheti, helyesen dolgozott-e? A Vizsgáló csak a tanító kezében van. Azokat a feladatokat tartalmazza, melyekkel a tanító ellenőrzi a tanulók tudását. Azzal a móddal, ahogyan az új ismeretek közlése történik, a szerző nem tud teljesen megbarátkozni. A gyakorlás alapos, önállóságra, gondolkodásra szoktatja a tanulókat. Bár inkább egyes tanulók, vagy kisebb csoportok foglalkoztatására alkalmas, könnyen átalakítható osztálymunkára is. Hiánya, hogy kevés benne a beruházott példa, mely pedig az étellel való kapcsolat miatt rendkívül fontos. A számtantánítás problémáját nem oldja meg

teljesen, de sok ötletet nyújthat a tanulók önmunkásságának fokozására és a gyakorlás technikájára vonatkozólag.

Igen érdekes még a *Handreichungen* c. melléklet, mely »Japan vor den Toren«, címen Japán szédületes fejlődését és világuralmi törekvéseit ismerteti. Másik cikke *Das Auto*.

Die neue deutsche Schule. 11. füzet. Schiller születésének 175. évfordulója alkalmából életét, munkásságát, költészetének hatását méltatja. Megemlékezik halála és eltemetése tragikus és érthetetlen körülményeiről.

Oszkar Grapentin: *Staatsjugendtag und der nationalpolitische Unterricht in der Volksschule.* A német iskolákban a »hitlerfiúk« és »hitlerlányok« számára minden szombat szabad nap (Staatsjugendtag). A többi tanulót ilyenkor nemzeti-politikai oktatásban kell részesíteni s csak olyan tárgyakat szabad erre a napra beosztani, melyek nem zárótantárgyak. Közli az általa gyűjtött s a szombati órákon a nemzet-politikai oktatás szolgáltatában feldolgozható anyagot.

Ulrich Peters a német népiskolai tanítóképző főiskola új szervezetét ismerteti.

Schüssler ismerteti és bírálja a 8 osztályú népiskola részére Szászországban kiadott átmeneti tantervet.

Fr. Baumgarten: *Wertpädagogik* (Értékpedagógia). Fiúk, lányok együtt tanulnak. A tanítót nem köti sem órarend, sem tanterv, sem tanmenet. Ezek helyett munkanaplót vezet. A tanítás célja az értékes ember. A tanító az értékek hordozója, a tanulók mintegy apostolai. Eszközei: az érték felismerése, értékelése, megvalósítása. A tanítás módja az értékátadás. Anyagát csak nevelő szellemi javak és értékek képezik. Ezek az értékek: szent, igaz, erkölcsi és szép. A tanító feladata ezek felismerése, alkalmas beállítása és átadása. A tanítás sem határozott helyhez, sem formához nincs kötve. Közöl néhány tárgyalási témát és azok feldolgozása módját. Némely téma tárgyalása 1—2 napot, másé esetleg 3 hetet is igényel. Minden hónapban van egy úgynevezett mesélő és kérdő nap. A gyermekek kérdéseit szükség szerint akár egy teljes, külön órán tisztázzák. Ez is gyakorló óra. Az egy osztályban tanító munkája szervesen kapcsolódik, ugyanannak a témának szolgáltatában áll.

K. Freitag: *Martin Luther unterm Hakenkreuz.* Luthert mint Hitler előfutárát mutatja be. Legrészletesebben L. egy eddig Németországban is alig ismert művéről számol be, melyet a zsidóság ellen írt.

I. Hartmann. *Az időjárás megfigyelése, időjárási táblázat megértése és készítése, időjárás képezik* cikke tárgyát. Ezekről különösen egy igen elemesen szerkesztett időjárási mechanikai táblázatról emlékezik meg. (Bővebben lásd Kendoff Károly tanár sajtó alatt levő könyvét.)

A jelen függelék a germán őskort tárgyalja.

(wmi.)

Lapunk jelen száma 104 oldal. A Cselekvés Iskolájára a f. évi előfizetési díj a M. kir. Postatakarékpénztár 42019 számú csekkszámájára küldendő be.

A CSELEKVÉS ISKOLÁJA

PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának tanári testülete.

Felelős szerkesztő: KRATOFIL DEZSŐ

Megjelenik évenként 5 kettős számban. Előfizetési díj egy évre 12 pengő. Szerkesztőség és kiadóhivatal: S z e g e d, Boldogasszony-sugárút 8. szám.

Nevelés és gyakorlati lélektan

(Első közlemény.)

Bevezetés. — A gyakorlati lélektan feladatai. — Családi nevelés és gyakorlati lélektan. — Az iskolai pszichológus kérdése.

Bevezetés.

»Iskola és gyakorlati lélektan« címen oly kérdések sorozatát kívánja e sorok írója megvilágítani, melyek a tanításnak és az iskolai nevelésnek sikerét szolgálhatják, — különösen annak az irányzatnak szellemében, melyet a »Cselekvés Iskolájának« neveztek el. A tanításnak és a nevelői munkának számos oldala van; politikai, nemzetgazdasági, világnézeti stb. szempontok és hatalmi igények bőven érvényesültek és érvényesülnek a nevelés és oktatás céljainak, módszereinek, a tanítás anyagának, a szelekciónak irányításában; nem szabad azonban megfeledkeznünk arról, hogy a nevelés és oktatás egyik legfontosabb és egyszersmind az elfogulatlan tudomány számára leginkább hozzáférhető és legtermékenyebb szempontja a *lélektani* szempont. A lélektan ma már abban a helyzetben van, hogy a nevelésnek és oktatásnak majdnem minden egyes kérdéséhez hozzászólhat, — még pedig teljes illetékességgel. Azért azzal kell jóvátennünk a jelenben a mult hiányait és fogyatékosságait, hogy az egész pedagógiának eddig elhanyagolt egész lélektani irányzatát csak annál erősebben juttatjuk érvényre. Hiszen a nevelés és oktatás *lényege* sem egyéb, mint pszichikus valami: *(lelki) ráhatás*; ez a ráhatás személyiségekből (nevelők) indul ki és személyiségekre (növéndékek) hat; még a tisztán »szellemi« ter-

mészetű, »önértékű« művelődési anyagok (minő a matematika, a művészetek stb.) sem hatnak önmagukban a növendékre, — nem is hathatnak reá másként, csak a nevelő lelkeségén keresztül, — éppen mivel a növendék még fejletlen s fejlődő valaki. Ezzel a mai pedagógia teljesen tisztában is van, s hogy mennyire tudatában van a nevelés lényegének ezzel a *lélektani* természetével, azt ékesszólóan mutatja pl. az az eltolódás, mely a nevelő személyiségét egyre jobban előtérbe helyezi a személytelen és »mechanikus« módszerimádattal (methodologizmus) szemben, mely Comeniustól a Herbarti irányig a nevelőtől »független« módszerben látta a nevelés egyedül üdvözítő, vagy legalább is leglényegesebb mozzanatát. Ma már a módszert a nevelői elmélet is alájarendeli a nevelő szuverénabb személyiségének. Beszélhetünk bizonyos értelemben a személyiség primátusának elvéről a mai pedagógiai elmélkedőknél. Viszont a nevelés másik sarkpontja, a növendék, mint pszichikus személyiség, szintén előtérbe nyomult az elmélet (és a gyakorlat) szerint a »művelődési anyag« primátusával szemben. Ezeknek a szempontváltozásoknak a legfőbb előmozdítója éppen a lélektan volt, a maga különböző hódításaival. Egymásután nyíltak meg a gyermektanulmány, gyermeklélektan, képesség-, tehetség- és alkalmasságvizsgálatok, a különböző értelmességi és erkölcsi próbák (tesztek) a pályaválasztás tudományának birodalmai s egyre sürgetőbb lett a követelés: a gyermeket s az iskolát nem szabad pusztán *csak* a művelődési anyag, az egyes politikai vagy nemzeti vagy világnézeti és más (különben jogosult) szempontjaiból nézni többé, hanem itt is le kell számolni egy koppernikuszi fordulat szükségességével: vizsgáljuk meg már egyszer a művelődési anyagot, a tudománypolitikusok követeléseit, a gyermek elé tűzött roppant feladattömeget (melyet az »iskola« jelent) a *gyermek* szempontjából is! Egyes művelődési anyagok fanatikusait fel kell ébreszteni dogmatikus szendergésükből s rá kell eszméltetni arra, hogy az iskola s benne a gyermek nem pusztán az ő kultúrájaiknak kiszolgálója, vagy még kevésbé egyes tanulmányi ágak, pl. klasszikus nyelvek és irodalom, érdekeinek biztosító intézete csupán, hanem a gyermek harmonikus, jövőre irányuló, lelki egyensúlyt biztosító kifejlődésének a színhelye is.

Az alább következő közlemények is ezt kívánják szolgálni. Nem rendszert, »pedagógiai lélektant« kívánnak nyújtani, hanem csak mozaikokat adnak a nevelés és tanítás nagy területéről, bemutatva, miképpen törekszik a gyakorlati lélektan *segítségére* lenni a gyakorlati nevelőknek. Szempontunk mindig a nevelés *lélektani* mivoltának s ebből folyó törvényszerűségeknek a szempontja. Arra törekszünk, hogy megmutassuk: a lélektannak igenis vannak oly mondanivalói a pedagógiai tevékenység bármely területén, amik eleve meghatározzák a *máshonnan* induló tantervelméleti, vagy módszertani és egyéb követelmé-

nyek jogosultságát, határait, alkalmazásuk módjait. — Mielőtt azonban a program megvalósításához foglalkoznánk, előre kell bocsátanunk, a »*gyakorlati lélektan*« meghatározásának és feladatainak rövid vázlatát.

A gyakorlati lélektan feladatai.

Néhány évtizeddel ezelőtt hangzott el az a kijelentés, hogy »nincs (egységes és egyetlen) *lélektan*, hanem csak *lélektanok* vannak«, melyek egymással kiegyenlíthetetlen harcban állanak s hogy a lélektan még nem tudomány, hanem »a tudománynak csak neménye«. A közelmúltban pedig »a lélektan válságáról« olvastunk könyvet egy nagytekintélyű pszichológustól (K. Bühler) s a helyzetet még súlyosbítják az egyes új lélektudományi diszciplínák elszakadási törekvései (Wallon: Az alkalmazott lélektan az elméleti lélektan »tagadása«). E nézetekkel szemben valljuk, hogy »a *lélektan egyetlen és egységes tudomány*, melynek látszólagos válsága mélyén jól felfedezhetők a közös alapok,¹ továbbá, hogy az egyes lélektudományi diszciplínák, aminek az alkalmazott és a gyakorlati lélektan, nem szakadhatnak el az egyetlen lélektani tudománytól, hanem annak konkrét-gyakorlati kialakulásai, mintegy »változatai«. Ennek a fölötté érdekes és tanulságos témának fejtegetését itt mellőzve, csupán a bennünket közelebből érdeklő gyakorlati lélektan mi-voltára mutatunk rá. A *gyakorlati lélektan* az u.n. *alkalmazott lélektanba* tartozik. Alkalmazott lélektannak nevezzük az egye-

¹ K. Bühler: Die Krise der Psychologie (1927) három irányát különbözteti meg az alapvető lélektani felfogások lehetőségének: az *élményeken*, az (értelmes) *viselkedésen* és a *szellem tárgyi alkotásain* alapuló s belőlük kiinduló lélektani vizsgálódást. Ez a hármas elágazódás jól kiegyenlítődsre jut Boda István elméletében, kinek sikerült *egyetlen nevezőre* hozni a különböző és viszonylagosan jogosult lélektani irányzatokat: »A lélektanban a legbensőbb *lelkiből* kell kiindulnunk... mely egyik irányban meghatározza a *viselkedést* (a viselkedés: a lelkeinek *megnyilatkozása*), melynek élő és alkotó tevékenysége részben *reflexek* útján folyik le (a reflexek: a lelkiség megnyilatkozásának eszközei), és amelynek tevékenységei nem léphetik túl a fizikában leleplezett nagy kozmikus törvényszerűségekszába lehetőségek körét, ... (a fizikai törvényszerűségeket: a lelki megnyilatkozási lehetőségek *keretei*). — Ki kell indulnunk abból a lelkiből, mely a másik irányban mint legjelentősebb determináló tényező határozza meg azokat az *egyenfeletti értékeket* és kulturális javakat, melyeket a *szellemtudományok* vizsgálnak.« (Az eszmélések organizálódása, Bp. 1929. 60. l.). A lélektannak, mint tudománynak egyetlen egysége eképen biztosítva van alaptárgyának (a »lelki«) egysége s a belőle folyó lényeges szempontok összefüggése által. Ez egységbe az alkalmazott lélektan is beletartozik.

temes lélektan azon részletterületét, mely a maga *kérdéseit* nem az elméleti lélektanból meríti, hanem vagy *más tudományokból*, vagy *egyes művelődési területekről*.² Ily művelődési területek *H. Wallon* szerint³: az iskola, a hivatás (métier), a kereskedelem (és ipar) és az igazságszolgáltatás birodalmai. Minthogy a gyakorlat mindig és mindenütt előtte jár az elméletnek, ép-úgy az iskola és nevelés, vagy az ipar, az igazságszolgáltatás gyakorlata is mindenkor megelőzte azoknak az elveknek és törvényszerűségeknek elméleti kutatását, melyek a gyakorlatban rejlének. Így az alkalmazott lélektan is csak a jelzett területek utólagos elméleti átkutatását jelenti; viszont előnye is van a gyakorlattal szemben: az elvi öntudatosság, a tisztaelvűség, az ellenőrzés és igazolás lehetősége. Ez csak az elméletnek adott meg a még oly sikeres, de az elmélet nélkül »vakon« tapogatózó és haladó gyakorlattal szemben. Az »alkalmazott« lélektan voltaképen »alkalmazó« tudomány; ez a kifejezés jobban kifejezi diszciplinánknak lényegét: az elméleti lélektan elveit és módszerét alkalmazza a nevelés, ipar stb. konkrét világára, ennek egyes eseteire. Az egész pedagógiai tudomány is felfogható »alkalmazó lélektan« gyanánt: azt kutatja s állapítja meg, miképen *alkalmazhatók* a nevelő ráhatás alapját tevő lelki folyamatok (és képességek stb. a növendékben és nevelőben) a nevelés elé kitűzött érték-célokra, azok elérésére. Természetes, hogy ebből az alkalmazásból egyes különös problémák is származnak, ilyen pl. az a kérdés, lehet-e felhasználni az introspekciót az alkalmazott pszichológiában? Ez a kérdés, több más részletkérdéssel egyetemben e helyen nem vitatható meg s elterelne célunktól; (egyébként az egyes kérdések keretében az ilyen problémákra is kitérhetünk).

A *gyakorlati (praktikus) lélektan* az alkalmazott lélektan-nak az a része, amely a lélektan eszközeivel elérhető *hatások*-ról szól (hatáspszichológia). E hatásoknak gyakorlati megvalósításai, közvetlen *technikai eljárásai* alkotják a *pszicho-technika* néven ismert (technológiai) ismeret- és készségösszeget.⁴ *Giese*,

² *O. Lipmann* meghatározása, 'l. Zeitschrift für angewandte Psychol. Bd. 44. (1933.) 64. l.

³ *Principes de la psychologie appliquée* (1930).

⁴ »A pszichotechnika nem azonos az alkalmazott pszichológiával, hanem annak egy része. Pszichotechnikáról csak ott szólhatunk, ahol a tudatjelenségekről való ismereteinket valamely, a jövőben elérendő célra használjuk fel; pl. a tanító a gyermek lelkét formálja és fejleszti bizonyos kultúrcélok szolgálatában; az ügyész az esküdtek hangulatát akarja befolyásolni bizonyos ítéletre; az egyházi szónok a bűnösök tudatára akar hatni; a kereskedő a vásárlók fantáziájára kíván hatást gyakorolni, hogy vásárlásra bírja őket; a gyáros úgy óhajt munkásaival bánni, hogy ezeknek a lehető legnagyobb munkateljesítményre legyen készségük stb.« *Kornis*: A magyar Filozófiai Társaság Közleményei, 1914: 126 l. (Münsterberg, a

ennek a tudománynak egyik legkiválóbb munkása, a pszichotechnikát két részre osztja fel: az *alanyi* és *tárgyi* pszichotechnikára⁵ Az alanyi pszichotechnika azokat a módszereket ismer-teti s foglalja magában, melyek a szelekcióra, alkalmasságra, az alkalmazkodásra és gyakorlásra (tréning) vonatkoznak az alkalmazott lélektan különböző ágaiban; a tárgyi pszichotechni-ka vizsgálja és megállapítja a munkaközben előálló kifáradás, a világítás, a reklám és propaganda, a munkaidő és mozgás, s a balesetek elhárításának törvényeit és eljárás módjait. Mint látnivaló, a nevelés egész területe érintve van a pszichetechni-kai eljárásokban, lévén ezek lényegükben próba- (teszt-) mód-szerek.

Családi nevelés és gyakorlati lélektan.

Hogy a gyakorlati lélektan a családi nevelésnek nagyon ér-tekés szolgáltatokat tehet, azt ma már nemcsak a pszichoanali-tikus irányzat hívei ismerik el, hanem mindazok, kiket bármikép-pen is megérintett a gyermektanulmány és gyermeklélektan mai nagy előhaladásának tudata. Kétségtelen, hogy az öntudatossá-got és problémaérzékenységet főképpen Freud elméletei keltegették a szülőkben; de számosan vannak oly szülők is, kik természetes nevelői ösztöneiket és hagyományaikat egy-egy oly könyv vagy előadás után tették önkritika tárgyává, minők *Ellen Key*, *Gur-litt* művei, vagy a nevelés »divatos« kérdéseiről szóló előadások. Számos oly könyv lát napvilágot ma nálunk is, melyek a csa-ládi nevelés kérdéseit mélyebb pszichológiai megvilágításba he-lyezik s felnyitják a szülők szeméit, hogy ahol eleddig csupán nevelői ösztöneiket, a pillanat sugallatát, gyermekkoruk emlé-keit, vagy laikus tanácsokat követtek, ott most lélektani alapon boncolják a nevelés kérdéseit. A francia irodalomból *Ferrière* szép és bölcs lélekkel megírt könyvét említjük csupán e helyen (*L'éducation dans la famille*, 1923), a németeknél *Prüfer* köny-vét (*Pädagogische Ratschläge für Eltern*, 1925), H. Muckermann katolikus szellemben megírt, népszerű és a fajbiológiát is figye-lembe vevő »*Kind und Volk*«-ját (1933); a magunk irodalmából *Ranschburg* Gyermeklélektanát (1908); *Imre Sándor* sorozatát (»*Szülők Könyvtára*«); *Székelly Béla* művét: »*A te gyereked*« (1934), — a neveléstani folyóiratokon kívül, melyek állandó be-szívárgó munkájukkal lankadatlanul mélyítik a nagyközönség lélektani érdeklődését.

A lélektan szolgálatára elsősorban abban állapítható meg, hogy a szaktudomány a maga tökéletesebb módszereivel (meg-figyelés és kísérlet) jobban feltárja a szülők előtt saját gyer-

»pszichotechnika« első elméletirőjének ismertetésével kapcsolatban).

⁵ Psychotechnik. (1928.) — Wirtschaft u. Psychotechnik (1929) 7. kk. 41.

mekük fejlődésének tényeit, törvényeit, szakaszait, esetleges elmaradásait, fogatkozásait, vagy egyéb sajátosságait, mint a szülők spontán megfigyelései. Mily tanulsággal olvashatják a szülők pl. Prüfer művében a gyermek hazugságairól, dackorszakairól, a nemi felvilágosítás nehéz kérdéséről, a lelkiismeret neveléséről szóló, tapasztalatokon alapuló és lélektani elmélyítéssel megírt fejezeteket! Mennyi felvilágosítást nyújthat a gyermek cselekvő természetének helyes irányításáról, a szoktatásról, a család és az iskola viszonyáról Ferrière könyve! Mily bölcs tanácsokkal szolgál a vallásos szülőnek Muckermann pl. a családalapítás előtt álló gyermeke számára! Általában: a gyermektanulmánynak, a gyermekkor és ifjúkor tudományos lélektanának ismerete époly nagy szolgálatokat tehet a családi nevelés sikerének biztosítására, mint egy jó orvosi könyv a csecsemő egészségének szakszerű ápolására, vagy orvosi tanácsok és ismeretek a nevelés egész folyamán.

Hogy a gyakorlati lélektan mily hasznos tanácsokkal szolgálhat a házi nevelés ügyének, azt két példán mutatjuk be. Az első a *dacos gyermek* diagnózisa és pedagógiai kezelése. A szülők, kellő felvilágosítás híján, néha értetlenül szemlélik a 3 éves kor körül a gyermekük érzelmi életében beálló változást: a gyermek rendkívüli előidéző okok nélkül, dühöng, sír, földre veti magát, a kívánt tárgyat megkapva, azt eldobja magától, stb. stb.: sem a szelíd beszéd, sem a büntetés nem használ; dac, duzzogás, ellenséges hangulat hatalmasodik el a gyermekben. — E jelenségek értelmezése a lélektan első feladata. A gyermekpszichológia rámutat arra, hogy az u.n. (első) »dackorszak« egy többé-kevésbé szükségszerűen beálló folyamat a gyermek fejlődésében. Az első 3 év elvezet a gyermek első kis személyiségének kialakulásához; míg az előző időben a kisgyermeknek inkább csak életérzéskletei (táplálkozás, mozgás stb.) szolgáltak élvezetforrás gyanánt, most egy új tudatos forrás nyílik meg számára: élvezni kezdi kis (kész) egyéniségét. Innen vannak új akarati impulzusai, melyekben tevékenységeit kipróbálja (pl. zajt üt, amit lehet összetör, ceruzával mindent befirkál stb.: »funkcióöröm«). Ez az első büszke »önigenlés«, érvényesítése a saját erőinek, új örömforrás számára. Ezzel a tendenciával azonban szembehehelyezkedik a környezet, a felnőttek világa, a tilalmak. A gyermeknek alkalmazkodnia kell. Ennek az alkalmazkodásnak azonban harc az ára: a gyermek nem adja meg magát azonnal. Nem az a fontos előtte, mit akarnak tőle a felnőttek, hanem csak az, hogy mást akarnak, mint amit ő. A kisgyermeknél az *önérvényesítés* alaptendenciája oly erős, hogy még az értelmi képességeinek megfelelő magyarázatokat sem fogadja el (pl. a sírással kikényszerített és végre megkapott tárgyat elhárítja). — A dacjelenségek értelmezése magával hozza a megfelelő gyakorlati szabályokat is: Tévedés volna a gyermek minden kívánságának engedni, csak azért, mert csak így állítható helyre az ő megsértett kicsiny »önbizalma«. Ez gyakorlatilag legtöbbször megvalósíthatatlan, mert a gyermeknek oly kívánságai is lehetnek, melyek valóságosan életveszélyesek (ablakon kihajolni stb.). De nem is előnyös reá, ha minden kívánságát

teljesítjük. A kisgyermek erkölcsi és értelmi fejlődésének egyik leglényegesebb mozzanata, hogy alkalmazkodni megtanuljon. (V.ö. Boda: A nevelői célkitűzés problémájához, 1926. 20. kk. II.). Azért a dacos viselkedésnek legjobb levezetése a figyelem eltérítésében áll. Sokszor a legerősebb dackitörés kellős közepén is sikerül a gyermek figyelmét más csábító foglalkozásra áttéríteni s így célt érhetünk a gyermek felesleges megalázása nélkül. Ha ez az eszköz nem vezet célhoz, akkor az okos szülő megvizsgálja, vajjon van-e alapos, vagy kényszerítő ok arra, hogy a gyermek dacos kívánságát megtagadjon. Ha nincs: akkor a szülő engedékenysége levezeti a dacos affektív állapotot. A gyermeknek bizonyára meg kell tanulnia engedelmeskednie, ez hét éves koráig egyik legfontosabb szerzeménye (Ferrière), de a szülőknek soha sem szabad egocentrikus álláspontra helyezkedniük a gyermek egocentrizmusával szemben: nem szabad *csak* azért engedelmességet követelniük gyermeküktől, *hogy* a saját akaratuk érvényesüljön. Ide tartozik az a fontos megfigyelés is, hogy ha a szülő (nevelő) dacos, ingerült viselkedéssel válaszol a gyermek ingerültségére, az nagy gyakorlati hibát jelent: az ilyen visszahatás csak még jobban fokozza a gyermek izgalmét. Az erősebbnek a felnőttnek győzelme ily esetekben csak külső kényszerrel vívható ki, — aminek a további folytatása a gyermek lelkében a fájdalmas megaláztatás, a benső lázadozás, duzzogás és bizalmatlanság érzülete lesz. Szeretetteljes nyugalom, humor: ez a megkívántató nevelői attitűd a dacos gyermekkel szemben. — Az előbbi közvetlen (direkt) ráhatások mellett meg kell említenünk a közvetett (indirekt) úton járó nevelést is. A dacosság (különben magától is elmúló) hulláma ellen a helyes küzdelem egyik legjobb módja az, ha a gyermek önértetét igyekezünk erősíteni, fejleszteni: felkelthetjük büszkeségét, pl. megengedjük, hogy a felnőtteknek segítsen, természetesen hozzáillő megbízásokban, nem fukarkodunk az elismerésben és dicséretben; vagyis »pozitív« pedagógiát űzünk a »negatív« helyett, a tilalmak és gáncs pedagógiája helyett. A kisgyermek nagyon sokat ad környezetének elismerésére. Végül: a kisgyermeket mindig »komolyan kell venni«, azaz: nevelési »pó-zunk« olyan legyen, hogy a gyermek érezze, hogy komolyan vesszük kis személyiségét, nevetségesnek tetsző ötleteit; tudatlanságát nem szabad ki-nevetni, vagy kigúnyolni. Erre is daccal válaszol. Ha pedig komolyan vesszük őt, növekedik önbiztonsága, önérzete.

A *nemi felvilágosítás* kérdésében is fontos útmutatásokkal szolgálhat a gyermeklélektan. Ha a szülők, kiknek elsősorban kötelességük a gyermekük első kételyeit és kérdéseit bizalommal, megértéssel fogadni és súlyos erkölcsi felelősségérzettel megoldani, mégsem éreznének bátorságot a gyermeknek a gólyamese helyett az igazság hozzájukmért feltárására, akkor, egy idősebb rokon, vagy a lelkipásztor, tanító mellett vagy helyett a *pszichológusra* vár ez a kényes feladat. A gyermek olyankor teszi fel először az ide vonatkozó kérdéseket (hol voltam, mielőtt megszülettem? hogyan születnek a kisgyermekek? hogyan kerültem oda, ahonnan születtem? stb.) többé-kevésbé határozottan, mikor a *mese-korszakon* már átesett. Ebből következik, hogy sem a gólyamesével nem szabad őt többé áltatni, sem az igazságtól teljesen elűzni. A *kérdő-korszak* »tartalmatlan« kora is elmúlt már ilyenkor. Fontos tehát, hogy a szülőt gyermeke

lelkének alakításában ekkor már az igazság és őszinteség szelleme vezesse. Meg kell azonban fontolniuk a nevelőknek, hogy mit és mennyit közöljenek a gyermekkel a teljes. (biológiai) igazságból s főként: hogyan közöljék azt? Nem szabad türelmetlenséget, zavart, elfogódottságot tanúsítaniok s legfőképpen túlzott szeméremérzést és hamis büntudatot keltetni a gyermekben: az új élet titkának tiszteltetreméltó szépségét meg kell sejtetni vele (nem egyoldalúan szégyenletes dolognak s bűnnek feltüntetni a születést és előzményeit). Alljon itt Muckermann idézett művéből, mely egyúttal mélyen katolikus érzülettel tárgyalja a kérdést, néhány sor:⁶

»Aki a gyermeket szereti, szegélyezze az ő életét mesékkal... Csak akkor kell óvakodni a gyermeknek meséket mondani, ha ő az igazságot kívánja tudni s ezt annál inkább kell tenni, mert hiszen a valóság sokkal szebb, mint minden mese... Szembeszököően világos, hogy egyetlen mese sincs, mely gyengéd szépségében összehasonlítható lenne ezzel a valósággal. A gyermek szeretetét csak növelheti és mélyítheti az a tudat, hogy a gyermek az anya szíve alatt egy kis bölcsőben nyugodott kilenc hónapig s ott az anyai drága vérből táplálkozva nőtt... — *Gyermek*: Hiszen engem nem is a golya hozott! — *Anya*: Bizony nem gyermekem. — *Gyermek*: Hát akkor honnan jöttem? — *Anya*: Az én szívem alatt növekedtél egy szép kis bölcsőben, melyet a jó Isten épen a te számodra készített; épúgy mint a gyermek Jézus is úgy növekedett. — *Gyermek*: És meddig tart ez? — *Anya*: Kilenc hónapig. — *Gyermek*: Milyen jó! Akkor hát kilenc hónapig egyedül én voltam Veled!« stb.⁷ — E példák mutatják, hogy a lélektan ismerete, különösen, ha finom tapintattal és vészületett lélekismerettel (pszichognózis) párosul, mily hasznos eligazítással szolgálhat a nevelés legkényesebb kérdéseiben.

Hasonló felvilágosításokat nyerhet a családi nevelés a gyermek *fejlődésének egyes szakairól*, az *egyéni különbségekről*, melyek ezen a téren elég nagyok s így néha aggodalomra adhatnak okot (nem marad-e el a gyermek a fejlődésben? nincsenek-e patológiás félelmi állapotai? nem ideges-e stb.), a *járás-, beszéd-tanulás*, a *fantázia*, *intelligencia* és *erkölcsi élet* számtalan jelenségéről, fel egészen a serdülő korig, hol a nevelés nehézsége újult erővel tör elő s teszi gondterhessé a szülők napjait. Fel tűnhetnek pl. a szülőknek a gyermek beszédében, ennek beállásában s kifejlődésében mutatkozó gyanús jelenségek, rendellenességek (dadogás, selypítés), melyeknek esetleg pszichikus okaik vannak; ilyenkor a pszichológus van hivatva ezekről a jelenségekről ítéletet mondani. Az iskolai eredménytelenségnek, a szorgalomnak, figyelemnek, magaviseletnek egyes rendellenességeit is elemezni kell s okaikra visszavezetni. A pszichológusnak megvannak reá a vizsgálati módszerei (tesztek), hogy megállapíthassa: nincs-e valamilyen fejlődési elma-

⁶ Muckermann: Volk und Kind (1933) 221 kk. II.

⁷ V.ö. Prüfer: I. m. 200/201 l. — Pszichoanalitikus-adleri oldalról: Székely B.: »A te gyereked«, 18 te gyereked«, 18 kk. II.

radás vagy egyéb rendellenesség a gyermek életében? Különösen szükséges volna lélektani szempontból megállapítani minden egyes gyermeknél, vajjon alkalmas-e, érett-e arra, hogy megkezdje az iskolába járást? Különösen értékes szolgálatot tehet azonban a lélektan a pályaválasztás kérdésének eldöntésében. A pszichotechnikának viszonylagosan egyik legkifejelettebb ága éppen a hivatás-alkalmasság vizsgálata; ilyen vizsgálatok (75 %-os eredménnyel, mit a későbbi sikerek és a beválás mutatnak) már tömegesen folynak idegen államokban, különösen Amerikában. A nemi serdülés korának problematikus jelenségei sem oldhatók meg a pszichológiának erre a korra vetett fénykévei nélkül. Az ifjúkor sajátos lelki dinamikáját (és viselkedését) semmilyen tudomány vagy gyakorlati eljárás nem ismeri meg oly mélyről, mint a lélektan. Ez mutatja meg igazán a szülőknek is a gyermek igazi lelki arculatát, azoknak a ki egyenlítőten feszültségeknek okait, melyek az érzelmi labilitásban, ildomtalanságokban, dacban, szentimentalizmusban, értelmi radikalizmusban, a környezettel szembeszálló önállósági törekvésekben, zárkózottságban, ábrándozásban és fantáziás lelkességekben, másfelől depressziókban, gátlásokban, izgalmakban stb. nyilvánulnak.

Különösen nagy érdeklődéssel bírnak az u.n. *személyi* vagy *jellemlapok*, melyeknek szakszerű vezetése a mi iskoláinkban is hovatovább elemi szükségletté fog válni. Már az a terv, hogy a középiskolai érettségi vizsgálaton kettős minősítésnek vessék alá a növendékeket, vagyis a felsőbb tanulmányokra való *személyi alkalmasságukat* megállapítsák, egymagában is szükségessé teszi a pusztán rendszertelen megfigyeléseken és alanyi vélekedéseken fölülemelkedő *tárgyi és exakt személyiségvizsgálatot*. Ennek egyik módja a *rendszeresített megfigyelés*, mely bizonyos lélektani alapvetés nélkül nem képzelhető el. Személyi és jellemlapokat főlős számban termelt eddig is a nevelésügyi, gyermektanulmányi és lélektani irodalom; a kísérletek értéke attól függ, mily lényeges lélektani (személyiségtudományi) szempontok szerint állították egybe a megfigyeléseknek s a felteendő kérdéseknek szempontjait. A lélektani személyiségvizsgálat módszertanának részletes kifejtése helyett most csak utalunk két személyiségvizsgálati vázlatra,⁸ melyek az emberi személyiség végső pszichés jegyein épülnek fel. Az ilyen személyi lapok előnye az, hogy nem vetnek fel sok (és mellékes) szempontot, hanem a *lényegesre* irányítják a vizsgálatot, melynél persze a *külső jelek* (»jellemvonások«, állandó konkrét viselkedések és megnyilatkozások) *elemzéséből* kell kiindulni és a személyiség végső, lényeges összetevőire eljutni. Ehhez ismét lélektani iskolázottságra van szükség. A Boda-féle személyiségvázlat a következő kérdéseket tartalmazza:

1. Melyek a vizsgált személyiség általános *formai sajátosságai*? (Lelki tempó, dinamika, hangulat, pszichés rendezettség és szervezettség, fogé-

⁸ Boda: Bevezető a lélektanba (1934) 154, kk. II. M. Psych. Szemle 1934: III.—IV. 46, kk. II.

konyság, gazdagság, bonyolultság.) — 2. Milyen az általános *beállítódása*? (Egocentrikus, vagy altruista, kifelé, vagy befelé érdeklődő, érzélem, vagy csélekvés túlsúlyát mutatja-e, elsődleges vagy másodlagos lelki tevékenységei fejlettebbek-e, melyek általános személyiségi jegyei) és milyen *speciális beállítódásait* figyelhetjük meg? (Önmagával, a nem-énnel, vagy más személyekkel szemben való beállítódások.) — 3. Milyen a *fejlődési* jellegzetessége? (Gyors —, lassú, elmaradt — előrehaladott stb.) — 4. Melyek egyéni *képességei, érzékei, hajlamai*? (Az érzékelés, a pszichés megszerzés és feldolgozás terén.) — Ezekre a kérdésekre adandó válasz volna az a személyiségrajz, melyet a pszichológia abból a célból terjeszthetne a felsőbb intéző hatalmak elé, hogy ezen az alapon ejtse meg az általa kívánt *szelekciót*, párhuzamosan az iskolai (érettségi) bizonyítvánnyal, mely inkább a vizsgált személyek tárgyi, tartalmi tudásáról van hivatva képet nyújtani.

Ha a szülők a saját tapasztalásukat még ilyen természetű lélektani tanulmányokkal is kiegészítik, (és pl. követik Prüfer tanácsát: napló vagy megfigyelési személyi lapot is vezetnek gyermekükről), akkor sikeresen tudják *legyőzni* mindazokat a nehézségeket, melyek a különben normális gyermek fejlődése során is felmerülnek. Nehézségek abból szoktak származni, ha a szülők *az egyes konkrét esetét nem tudják* az általános szabály alá rendelni (szubszumálni) s így gyermekük »esetét« nem is érthetik meg. Ilyenkor (az orvoson kívül) helye volna egy *szakpszichológus megkérdezésének*.

A szakpszichológus munkája tehát ebben az alakban is — mint alkalmi szakértő, tanácsadó, — értékes szolgálatot jelenthet, sőt pótolhatatlant. Nem pótolhatja ugyanis a pszichológus munkáját a tanító véleménye és tanácsa, mert hiszen a tanító igazában nem a *gyermeket* ismeri (hivatásszerűen), hanem a *nővéndéket* s többnyire őt is, mint az osztály egyik tagját és mint bizonyos teljesítmények alanyát. Szakpszichológus és tanító csak ideális esetben egyesül ugyanabban a személyiségben. A lelkipásztor is csak akkor lehet problematikus nevelési esetekben igazi jó tanácsadó, ha lélektani ismeretekkel és tapasztalatokkal egyébként is gazdagon fel van szerelve. A pszichológussal ezzel ellentétben éppen a lelkiélet tapasztalati törvényeiben jártas, kellő segédeszközökkel (pl. laboratórium) rendelkezik, független is a családtól s tekintélye — ha a jelenben még nem is akkora, de reméljük, a jövőben már egyenlő lesz — az orvoséval.⁹

Távot áll e sorok írójától az a vélekedés, mintha a nevelés minden hiányosságát és baját *egyedül* a lélektani ismeretek tudnák pótolni s meggyógyítani. De, hogy a gyermek lelkének mélyebb ismerete és ezzel párhuzamosan a szülők s nevelők pszichológiai önismeretének mélyülése hatalmas erőforrást je-

⁹ V.ö. Giese: Psychotechnik, 9 kk. 11.

lent a nevelés minden ágazatában s a sikernek egyik elemi előfeltétele: ez a meggyőződés azt hisszük, a tényekben a legteljesebb igazolását nyeri. Nagy örömmel üdvözölhetjük ennek a meggyőződésnek a kapcsán azt a miniszteri rendeletet, mely a leányközépiskolák utolsó évfolyamában a »Neveléstant« kötelező tanítási tárggyá tette. Ezzel Claparède, Ferrière és mások sürgető kívánságának egy részlete ment át teljeseedsbeleléktani alapon megismerni a gyermeket, kit a jövő anyák nevelni fognak, — hogy így öntudatosabban végezhessek azt, amit elődeik ösztönszerűen intéztek: a gyermeknevelést.

Az iskolai pszichológus kérdése.

Hogy az iskolának külön iskolaorvosra szüksége van, ez a meggyőződés már úgylátszik eléggé áthatotta a magyar közvéleményt is. Az iskolaorvos nem azonos a gyermekorvossal, bár hivatásuk területe közös; az iskolaorvos feladata a gyermekkor jellegzetes betegségeinek kezelésén belül a különleges iskolai (vagyis az iskolai élettel összefüggő s közvetve belőle eredő) higiénikus intézkedések megtételére irányul, továbbá az egészségtan tanítására (ez már didaktikai feladat). Ennek a nagyon hasznos és eléggé nem üdvözölhető intézménynek szolgálatában áll az »Iskola és Egészség« c. folyóiratunk (Első évf. 1933). Nem részesül azonban hasonló méltánylásban az iskolapszichológus eszméje, sem külföldön, sem nálunk, részben azon méltánylást érdemlő okból, hogy a jó nevelőnek egyben jó pszichológusnak is kell lennie, azonkívül, hogy a nevelők és tanítók pszichológiai és pszichotechnikai kiképzése kevesebb nehézségbe ütközik, mint az orvosoké. Arra, hogy a pszichotechnikából külön diplomát is lehet szerezni, mint pl. Párisban az egyetemen (diplôme d'expert psychotechnicien), nálunk nem sokan gondolnak.

Am külföldön egyre inkább előtérbe nyomul az a meggyőződés, hogy a gyermektanulmány és neveléslélektan mai fejlettsége idején, gondoskodni kell oly *pszichológus szakemberekről* is, kik az iskolaszervezetbe tartozva, ugyanúgy közreműködnek a szellemi higiéne fenntartásában, mint az iskolaorvos a testi. Németországban, hol ez az eszme a legnagyobb haladást tette az elméletben, fontos év ebből a szempontból az 1928-ik, mikor Becker közökt. miniszter indítására, az iskolai ifjúság erkölcsi (szexuális) kihágásait sürgősen meg kellett vizsgálni. E vizsgálatot *W. Hoffmann* és *W. Stern* végezték el tapasztalataik eredményét egy könyvben ismertették.¹⁰ Ezt megelőzően *W. Sterr* (*Die Jugend kunde als Kulturforderung*, 1916), *E. Con-*

¹⁰ Sittlichkeitsvergehen an höheren Schulen und ihre disziplinäre Behandlung. 1928.

rad (Psychologische Jugendpflege, 1926), majd később *H. Lämmermann* (Von der Tätigkeit des Schulpsychologen, 1929) foglalkoztak az iskolai pszichológus állásának szervezési gondolataival s munkakörének, módszereinek megállapításával. A mi irodalmunkban is akadt visszhangjuk ezeknek a törekvéseknek, mind irodalmi téren,¹¹ mind pedig a gyakorlatban, a »nevelési tanácsadók« felállításával, melyek az orvosi és lélektani szempontokat (igen helyesen) összekapcsolni törekszenek.

Amire azonban törekednünk kell, az egy más természetű és a nevelői tanácsadáson túlmenő egyetemesebb cél kitűzésében áll: ez a minden iskolában megszervezendő pszichológus hivatásszerű munkája, mely nem áll kívül az iskolán, és nem csupán azokra az esetekre vonatkozik, mikor a szülők csak valamely nehéz esetben (»problem child«) kérnek tanácsot.

Miképpen írható körül az iskolai pszichológus *feladata* s mily *ismeretekkel és készségekkel* kell birnia ezen feladat megoldásához? — ezzel a kérdéssel kívánunk e helyen foglalkozni. A Becker-féle vizsgálat eredményeiből indulva ki, oly iskolai pszichológusra volna szükség, akihez a serdülő ifjúság bizalommal fordulhatna (mintegy gyónásképen) minden lelki problémájával s az erkölcsi kihágások fegyelmi elintézése helyett az iskola igazgatója további kezelés végett az iskolai pszichológusra bízna a hibázókat. W. Stern szerint az ifjúságnak ezt a bizalmi nevelőjét anak az iskolának tanárai közül kell választani, ahova a delikvens, vagy a problémákkal küzdő növendék tartozik, míg W. Hoffmann véleménye egy idegen iskola pedagógusát ajánlja. Ez a munkakör, ha mélyebben elemezzük, a következő feltételeket foglalja magában: először is olyan egyénnek kell lennie az iskolai pszichológusnak, aki az ifjúság bizalmát fel tudja kelteni, és meg tudja őrizni. Ha csak ezt a nagyjelentőségű sajátosságot tekintjük, világos, hogy a (katolikus) lelkipásztor már hivatásánál fogva is előnyben van világi társai felett, — feltéve természetesen, ha egyéb tulajdonságai s viselkedésmódja ezen helyzeti energiáját alá nem szállítják. A hallgatási kötelezettség a lelkipásztornál már intézményesen biztosítva van s így megnyugtatta a növendéket vele szemben az a tudat, hogy vallomásainak a tanulmányi s egyéb előmenetelre semmi hatása sem lesz. Mindenesetre jobb azonban, ha az iskola tanárszemélyzetén kívül álló egyén az iskolapszichológus. Ha már most azt a kérdést vetjük fel, hogy mely pszichés adottságok biztosítják, — a hivatali álláson túl — az ifjúság bizalmát, a választ az ifjúkori bizalomnak előfeltételét tevő nevelői tulajdonságokban találjuk meg. Ezek: a szeretet, az igazságos-

¹¹ L. pl. »Az iskolai tanácsadó« (*Otto Pfistertől*), »A jövő útjain«, 1929, 63. l. Ez a kis felhívás a növendékek pszichoanalitikai lelki kezelését ajánlja. — *Olasz Péter*: Az iskolapszichológus problémája. *Kl. a Kath. Nevelés* 1931. febr. sz.-ból.

ság (az ifjúkorban legtöbbször követelt nevelői sajátosság), a vezetőképeség (bizonyos erkölcsi-értelmi hatalom és fölény éreztetése, párosulva a megértéssel és jóindulattal, erkölcsileg teljesen kifogástalan életmód) és az ifjúkor vagy gyermekkor speciális lélek- és emberismerete, párosulva az egyéniség közvetlen megismerésével (intuitív pszichognózis), mely biztosítja a jellegzetes ifjúi és egyéni élményekbe és motívumokba való könnyű beleélést (a »megértést«), végül az ifjúkorhoz és az egyénhez való alkalmazkodás (bánni tudás) képessége. Mindezek oly sajátosságok, melyek *minden* igazi nevelőben többé-kevésbé megvannak s fejleszthetők is. Az iskolai pszichológus feladatköre azonban nem merülhet ki az oly esetek megoldásában, melyek csupán az ifjúság bizalmából és jellegzetes zárkózottságának legyőzése után jutnak eléje; ezek voltakép a nevelési tanácsadók vagy lelkipásztorok tevékenységi körében is megoldható kérdések. Ezek mellett még más feladatok is várnak az iskolapszichológusra, olyanok, melyekhez a fentebb érintett általános nevelői tulajdonokon kívül szükség van *pszichológiai szakképzettségre* is.

Igy pl. nagy szolgálatot tehet a pszichológus az iskolának a gyermekek *szellemi életkorának és érettségének* megállapításával is. A pszichotechnikusnak módjában van megvizsgálni, vajjon a 6. év körüli gyermekek közül kik azok, akik szellemi-lelki érettség dolgában hátramaradottak s így veszedelmek és zökkenők nélkül az elemi iskolába még nem bocsájthatók. (Jelenleg a szegedi gyermekeket vizsgáljuk az iskolai érettség szempontjából *Winkler* tesztjeivel.) Hasonló vizsgálatok volna szükségesek az elemi iskolából a középiskolába átlépő tanulók körében is. Minthogy a magyar (»nehéz«) középiskola tanterve és anyaga között egyfelől, másfelől az elemi iskola között nincs meg a kellő átmenet, szükségesnek látszanék bizonyos szelekciót végezni a középiskola megkezdése előtt, arra alkalmas próbákkal, az elemi iskola próbáihoz hasonló sikeres eljárással. Így elkerülhető volna, hogy a középiskola maga végezze el ezt a szelekciót (már a tanulás folyamán, tehát »későn«) s hogy az iskola a maga primitív eszközeivel (iskolai érdemjegyek, vizsgák) intézze el ezt a kérdést. Ide tartozik természetesen annak megállapítása is, melyik gyermek mutat normálisan vagy fölüli fejlettséget, esetleg patológiás tüneteket; egyszóval a nevelést és tanítást *megelőző* döntések, melyeknek elmaradása és csak az oktatás folyamán történő likvidálása csak az egyénnek és a köznek nagy kárával szokott történni. (Sok iskolai eredménytelenség, vagy erkölcsi botlás megelőzhető volna az ilyen gyermekek előzetes lélektani megvizsgálásával.)

Az iskolapszichológus jótékony segítsége nem nélkülözhető azonban a nevelés és oktatás folytonos menete alatt sem. Az

egész iskolai berendezkedés,¹² a tanítás lélektani kazuisztikája, a gyermek- és ifjúkor differenciás pszichológiája, alkalmasság- és képességvizsgálatok szakszerű vezetése, a vizsgálatok és osztályozás lélektani alapokra helyezése, a fáradagsmérések, személyi lapok szerkesztése és kitöltése, az erkölcsi nevelés pszichológiai-karakterológiai vizsgálata és irányítása, pályaválasztási tanácsadás stb. is mind az ő feladata. Állandó szaktanácsadóként kellene állania az iskola tanítótestülete mellett, kihez hivatalból fordulhat a nevelő minden oly problematikus kérdésben, melyben a lélektan felvilágosítással és útmutatással szolgálhat. Mindehhez természetesen jó emberismeret, továbbá pszichológiai, pszichotechnikai és pedagógiai szakképzettség is szükséges.

Ki lehetne (erre vonatkozó diploma hiányában) alkalmas az itt felsorolt tevékenységek sikeres elvégzésére? Előbb említettünk már néhány, az iskola pszichológusi hivatásra alkalmassá tevő képességet, érzéket és a szaktudást. Ami ezt a legutóbbi kelleket illeti, a tapasztalás arra int, hogy iskolai pszichológusnak legjobb az, aki középponton helyezkedik el az egyoldalú szakpszichológus és az egyoldalú iskolapraktikus között. Vagyis legkedvezőbb az az eset, ha egy jól bevált nevelő szerzi meg azokat a pszichológiai és pszichotechnikai ismereteket s azt a gyakorlatot, mely a lélektani vizsgálatok eredményes végzéséhez szükséges. Számoljunk le azzal a nehézséggel is, mely itt könnyen felhozható volna: a lélektani vizsgáló beállítottsága teljesen más, mint a *nevelőé*. Ezzel a nehézséggel azért kell foglalkoznunk, mert, ha ez a maga teljességében fennállana, akkor a kétféle beállítottság teljesen kizárná egymást és akkor az iskolai pszichológust nem a nevelők és tanítók köréből kellene kiválasztani, hanem egy »idegen« személyiséget kellene a lélektani vizsgálatokkal és a tanácsadással megbízni. A felhozott nehézségnek mindenesetre igaza van abban, hogy ez a kétféle tevékenység: nevelni (tanítani) és megfigyelni, lényegesen különbözik egymástól. A nevelő *tevékenyen* beleavatkozik a növendék életébe, azt pillanatnyi konstellációjában és alapszerkezetében megváltoztatni törekszik (ebben áll a »nevelő ráhatás«); ezzel ellentétben a megfigyelő és próbákat adó pszichológus *passzív* szemlélő, ki azt akarja megállapítani, ami a növendékben valóban bennrejlik, a tényeket és alapjaikat. Ugyanabban a pillanatban ez a kétféle tevékenység (ráhatás és megfigyelés) nem valósítható meg, egyszerre csak egy tevékenységet tudunk a maga teljességében s a mi személyi teljességünkkel elvégezni. *Gyakorlatilag* azonban a dolog mégis úgy áll, hogy ez a kétféle tevékenység, — az idő egymásutánjában, — jól egyeshető egyetlen személyiségben. A megfigyelést gyors-

¹² V.ö. Baranyai E.: A neveléslélektan feladatai stb. Szeged, 1930. Az egész idetartozó didaktikai problémakört feltárja.

san, — a figyelem hirtelen átkapcsolásával, — nyomon követheti a nevelői attitűd, és viszont. A kétféle tevékenység nem-hogy akadályozná egymás kifejlődését, ellenkezőleg: megter-mékenyítheti, elmélyítheti egymást, — úgy mint ezt szerencsés esetekben valóban tapasztalhatjuk is. Az iskolai pszichológus esetében sem állhat tehát fenn az a nehézség, hogy a nevelői és pszichológusi attitűd, tartósan és lényeg szerint kirekeszti egymást.

Oly tanítókra és nevelőkre volna tehát szükség, akik az iskolapszichológus feladatával és hivatásával vállalnák a lélek-tani szempontoknak és módszereknek minél szélesebbkörű be-vitelét és minél bővebb gyümölcsöztetésüket a nevelés üzeme-be. Emellett természetesen még mindig továbbra is fennállana minden egyes nevelőnek és tanítónak az a kötelezettsége, hogy a lélektanban minél mélyebb és gazdagabb ismeretekre töreked-jen szert tenni.

(Folytatjuk.)

Várkonyi Hildebrand

Átöröklés és az ember*

Minthogy az ember összes életfolyamatai, tehát a táplálko-zás, növekedés, szaporodás stb. lényegükben az állatok hasonló életfolyamataival megegyeznek, így teljesen jogos az a feltevés, hogy az öröklés kérelhetetlen törvényszerűségei az emberre is éppen úgy érvényesek, mint a többi élőlényre. Ennek felis-merése és tudata pedig óriási jelentőségű, úgy az egyénre, mint az egész társadalomra.

Itt azonban bizonyos megszorítással kell élnünk, amennyi-ben öröklődő sajátságoknak az emberben is csak azokat tekint-hetjük, melyeknek kezdeményei a csiraplazmában vannak. Éppen ezért pl. a ragályos betegségeket (tüdővész, vérhaj) helytelen öröklődő sajátságoknak tekinti, mivel ezeket a gyermekek nem öröklik, hanem infekciók útján kapják meg. Még a született avagy az anyaméhben szerzett sajátság sem öröklődik, mint a-hogy egy végtag elvesztése sincs hatással az utódok végtagjaira.

Az előzőekben azt láttuk, hogy az örökléstani törvény-szerűségeket az állatokon és növényeken végzett tervszerű ki-sérletekből állapították meg. Az emberen ilyen tervszerű ke-resztkezési kísérleteket lehetetlen keresztülvinni, ezért az em-beri örökléstani vizsgálatok legfeljebb arra szorítkozhatnak, hogy egy szülőpár utódait megvizsgáljuk, a tapasztalatokat ösz-szegezzük és belőlük törvényszerű következtetéseket vonjunk

* Részlet a szerzőnek: *Bevezetés az örökléstudományba* c. rövidesen megjelenő könyvéből. (Utolsóelőtti fejezet.)

le, mert hiszen az emberi házasság is tulajdonképpen a virágok keresztezésével teljesen azonos biológiai folyamat. Itt is ugyanazok a biológiai törvényszerűségek következnek be, mint a természet bármely más élőlényén, ezek alól az ember sem vonhatja ki magát. A házasságban is, ha a párok bizonyos sajátságokban megegyeznek, úgy megegyező házasságról, ha pedig különböznek, akkor meg ellentétes házasságról beszélünk. A tapasztalati megfigyelés azt igazolja, hogy az emberi házasságokban az egyes sajátságok éppen úgy recesszív vagy dominánsan öröklődhetnek, mint az állatokon vagy a növényeken, sőt bizonyos esetekben a látszólag intermediár öröklés is bekövetkezhet. Intermediár öröklésnek látszik pl., amikor a göndör és símahajú szülők gyermekei hullámos hajúak lesznek. A hullámos haj mindég a heterozigotás állapot jele, mely az utódokban síma, göndör és hullámos hajzatra hasadhat fel. Máskor viszont a haj formája dominánsan öröklődik.

Recesszív, ill. domináns öröklést számos sajátság átörökitésekor tapasztalunk. Az öröklődő sajátságokat gyakorlati szempontok szerint általában négy csoportba oszthatjuk. Az elsőbe az *indifferens* sajátságokat, tehát azokat soroljuk, amelyek a rassz fennmaradása tekintetében lényegteleneknek látszanak, de a fajra mégis jellemzőek, a másodikba a *patológikus* vagy *betegségeket okozókat*, a harmadikba a *bűnügyieket*, a negyedikbe pedig a *rasszfejllesztő* sajátságokat. Bennünket embereket leginkább a betegségek átörökitése, ill. azok domináns vagy recesszív volta érdekel. A betegségek átörökitésében csak három eset lehetséges és pedig:

1. ha a szülők mindketten egészségesek,
2. ha az egyik egészséges s a másik beteg,
3. ha mind a kettő beteg.

Ugyanez a törvényszerűség érvényesül minden más sajátság átörökitésében is aszerint, hogy az a sajátság az egyik vagy a másik vagy mind a két szülőben megvolt.

A) Lássuk pl. egy betegség vagy más sajátság domináns öröklését, melynek menete az alábbi táblázatból is kitűnik.

1. Ha mindkét szülő egészséges ($bb \times bb$), akkor valamennyi gyermek is egészséges lesz (bb). (1. sz.)

2. Ha az egyik szülő beteg (BB), a másik pedig a betegségre nézve heterozigotás (Bb), akkor valamennyi gyermek beteg lesz. (5.) Ha mindkettő beteg ($BB \times BB$), úgy akkor valamennyi gyermek betegséggel jön a világra. (6.) Ha mindkét szülő a betegségre nézve heterozigotás ($Bb \times Bb$), úgy a gyermekek 75%-a ($BB + 2Bb$) beteg és 25%-a (bb) egészséges lesz. (4.)

3. Ha az egyik szülő egészséges (bb), a másik beteg (BB), úgy valamennyi gyermek beteg lesz. (Bb). (3.) Ha az egyik szülő egészséges (bb), a másik meg betegségre hajlamos (Bb), úgy a gyermekek 50%-a egészséges (bb), a másik fele meg beteg

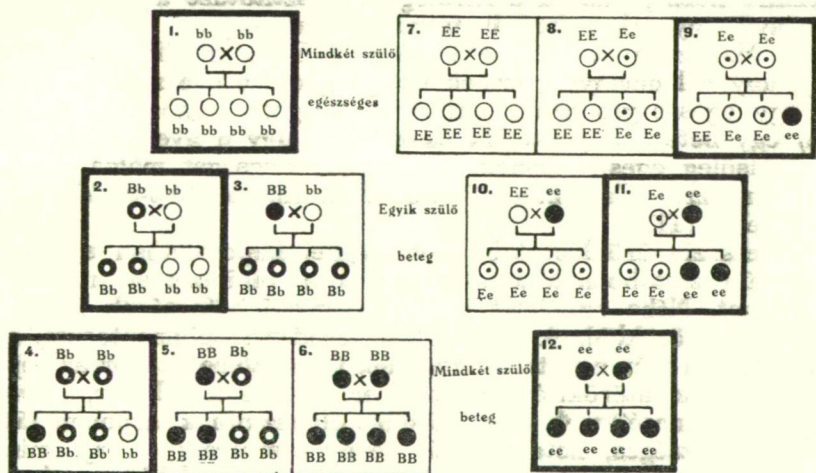
(bb) lesz. (2.) *Ha tehát az egyik szülő tisztára beteg, a másik pedig lehet makkegészséges, az ilyen házasságból teljesen egészséges gyermekek sohasem származhatnak.*

A domináns betegségek öröklése útmutatást nyújthat arra nézve is, hogy *ha valaki a legsúlyosabb családi betegségtől egyszer megmenekült, úgy azon a terheltség később sohasem tér vissza.* Az a közmondás: Einmal frei, immer frei, itt is teljes mértékben érvényes, amit különben az alábbi táblázat alsó bal sarka is igazol. (4.)

A domináns öröklést nagyon sok betegség és rendellenesség átöröklésénél mutatták ki. Néha azonban egészen jelentéktelennek látszó eltérések is hasonló módon öröklődhetnek, mint pl. a Habsburgi alsó ajak, fehér tñcs a homlokon, görbe kisujj, az odanótt fűlcimpa, vagy a göndör haj. (L. 225. lap.)

B) Recesszív örökléskor a betegség recesszíve viselkedik, vagyis az E dominál az e felett (E=egészséges, e=beteg, Ee=betegséget hordozó. Ennek is hat esete lehetséges.

1. Ha mindkét szülő egészséges (EE x EE), úgy valamennyi gyermek szintén egészséges lesz (EE). (7.) Ha az egyik szülő egészséges (EE), a másik azonban a betegséget recesszíve magában hordozza (Ee), úgy látszólag valamennyi gyermek egészséges, közülük azonban 50 % betegséghordozó (Ee) lesz. (8.) Ez utóbbi gyermekek nem betegek ugyan, de a betegség kezdeményét az utódokra mégis átörökökthetik, Ha mindkét szülő



A baloldali hat négyzet (1–6.) valamilyen betegség domináns, a jobboldali hat négyzet (7–12.) pedig egy betegség recesszív öröklését tünteti föl. A jelzések magyarázata: BB = beteg, Bb = beteg(es), bb = egészséges; EE = egészséges, Ee = betegséghordozó, látszólag egészséges, ee = beteg. Részletes magyarázatát lásd a szövegben.

egészséges ugyan, de mind a ketten a betegség csiráit lapangva magukban hordozzák ($Ee \times Ee$), úgy a gyermekek 75 %-a látszólag egészséges (Ee), de ezeknek 50 %-a betegség-hordozó, 25 %-ban valóban betegek lesznek, míg az $1/4$ rész egészséges lesz. (9.)

A recesszív öröklésnél az öröklődő betegségekre nézve tehát az a jellemző és érdekes, hogy látszólag egészséges szülőknek teljesen beteg gyermekeik is lehetnek.

2. Ha mindkét szülő beteg (ee), úgy valamennyi gyermek kivétel nélkül csak beteg (ee) lehet. (12.) Tisztára homozigotás beteg utódok természetesen csak akkor keletkeznek, ha mindkét szülő ugyanazt a recesszív sajátságot hordozza magában. Ilyen alapon a recesszív betegségek nemcsak a testvérek között léphetnek fel, hanem a szülői vérrokonok között is. A testvérek közötti házasságban pl. az albino, mintegy 20 %-ban jelentkezik, az 1 %-os normális házasságokkal szemben. Egy bizonyos betegséget hordozó férfi annál nagyobb valószínűséggel kerülhet össze egy hasonló betegséget hordozó nővel, minél inkább ugyanabból a rokonságból házasodtak össze, tehát a rokonszülők azt a bizonyos betegséget annál nagyobb valószínűséggel örökítik át gyermekeikre. A gyermekekre tehát a rokon házasság mindig állandó veszélyt jelent, nem azonban a rasszra. A rassznak ugyanis nem áll érdekében, hogy a beteg sajátságot elrejtse, hanem éppen ellenkezőleg, hogy azokat a felszínre hozza, miáltal a kiválogatás tisztítótüze a káros kezdeményű egyedeket kérelhetetlenül elpusztítja.

3. Ha az egyik szülő egészséges (EE), a másik meg beteg (ee), úgy valamennyi gyermek betegséghordozó lesz (Ee). (10.) Ha egy egészséges szülő, aki a betegséget magában hordozza (Ee) egy beteggel házasodik össze (ee), úgy a gyermekek fele bár külsőleg egészségesnek látszik, a betegséget mégis magában hordozza (Ee), míg a gyermekek másik 50 %-a feltétlen beteg lesz. (11.)

Recesszív öröklést több betegséggel kapcsolatban sikerült a leghatározottabban kimutatni, így pl. az albinizmust, a süketnemaságot. Néha az életet is veszélyeztető betegségek recesszív módon öröklődnek, mint pl. a xeroderma pigmentosum, amely esetben már a fiatal fiúgyermek testét tömeges bőrrák lepi el. A bajnak átörökítésére rendszerint nem kerül sor, mivel ezek a szerencsétlenek még idő előtt elpusztulnak, azonban látszólag egészséges, heterozigotás leány testvéreik a bajt mindig tovább örökítik. Így válik érthetővé, hogy valaki egy olyan betegséget is örökölhet, amely direkt az ő közvetlen ősei között sohasem jelentkezett, tehát a törzsfában sohasem fordult elő (letál factor).

1. *Indifferens sajátságok öröklése.* A normális testi sajátságok közül csak kevés van olyan, amely független lenne a külső

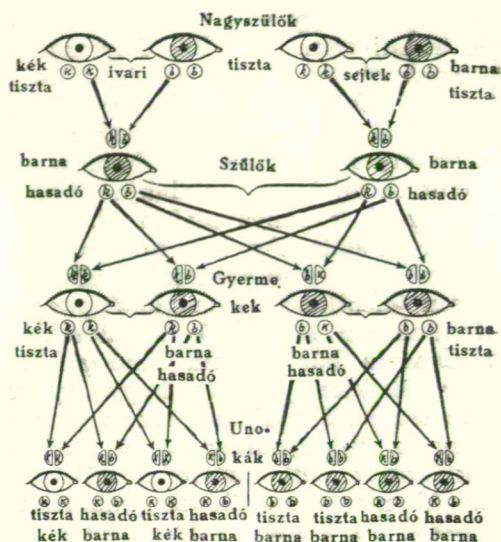
tényezőktől. Legtöbbje az egyéni élet alatt bizonyos változáson megy át, így pl. a haj színe az idők folyamán megváltozhat. Az újszülött gyermeknek lehet szőke haja, mire azonban meg-nő, barnává is válhat. *Plate* szerint a haj színének fokozásában bizonyos intenzitás factorok működnek közre. A haj színének megváltozásából bizonyos mértékben a heterozigotás állapotra is következtethetünk. A fej és az orr alakja többé-kevésbé szin-tén öröklött sajátság. A koponya alakja pl. *Wagner* családjá-ban jellegzetesen öröklődött. Az u.n. mongol ránc a szemben szintén domináló öröklődő sajátságnak látszik, mivel némelyik családban ismételten jelentkezik. Hasonlóképpen az odanőtt fül-cimpa szintén dominánsan öröklődik, Mindezekhez járul pl. a vércsoportok öröklése is, bár ez nem mindég feltétlen biztosan száll át az utódokra. Érdekes jelenség, hogy úgy az A, mint a B vércsoport az emberszabású majmok között is megkülönböztet-hető. Hasonlóképen az ujjlenyomatok főbb vonásaikban szintén öröklődnek. Öröklődőnek kell tartanunk azt a sajátságot is, hogy egyes családokban az ikerszülések gyakoriak és a jelenség recesszív jelentkezik. Az életkor szintén ilyen öröklődő saját-ságnak tekinthető, ami az alábbi kis összeállításból is kitűnik.

A szülők megérték a 80-ik élet	A gyermekek megérték a 80-ik élet százalékban
egyiksem	5.3
egyik szülő	9.8
mindkét szülő	20.6
az apa egyedül	11.3
az anya egyedül	7.7

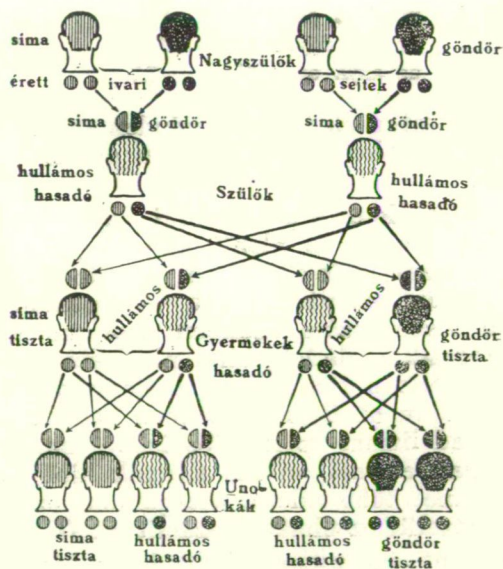
A hosszú élet titka elsősorban minden szervnek a különös ellenállóképességében keresendő, ami nagyrészt az öröklésre vezethető vissza.

Különösen szemléletes a göndör haj, vagy a barna szemszín domináns öröklése, amit az alanti kép is jól elárul, vagy a mellékelt két táblázat is feltüntet. A göndörhajú férfi 6 gyer-meke közül, — amint ezt várni lehet, — 3 göndörhajú, 3 pedig simahajú. Ez a viszonyszám azonban nem mindég következik be pontosan. Vannak családok, ahol pl. 5 fiú után következik egy leány a normális 3 fiú 3 lány számviszony helyett, vagy megfordítva. Azonban az ilyen esetekben nem szabad elfelejte-nünk, hogy a mendelizmus csak valószínűség szerint következik be és kevés számú eseténél »a kis számok hibája« elve hamar érvényesülhet. Minél több adatot vizsgálunk, az eredmény an-nál inkább megközelíti az elméleti számítást. (L. 225. lap.)

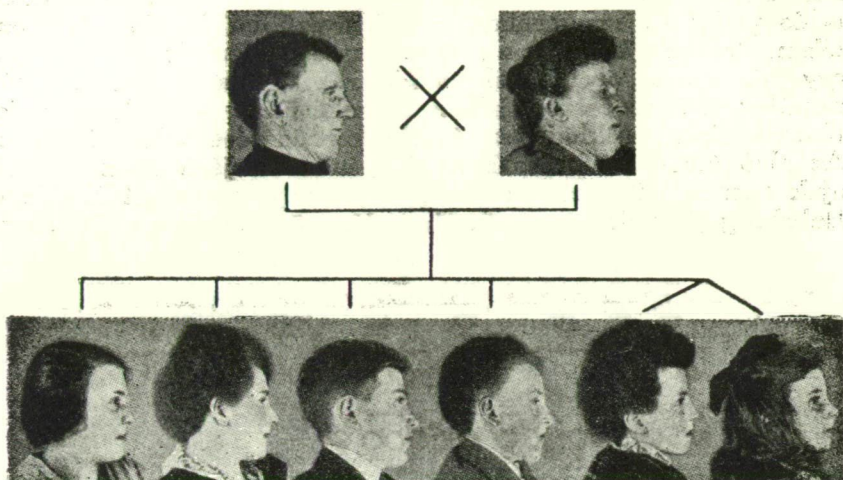
Máskor viszont azt tapasztaljuk, hogy bizonyos betegség egyes generációkat átugrik. Ilyenkor az u.n. konduktorok a be-tegtséget átörökítik anélkül, hogy magukon az a betegség külső alakban megnyilatkoznék. Ezt szabálytalan dominanciának mond-



A kék és a barna szemszín öröklése az embernél. A barna szemszín dominánsan hat, tehát ha kék szemmel kerül össze, azt elnyomja. A kis körökben lévő betűk (k és b) a kék és a barna színkezdeményeket jelentik.

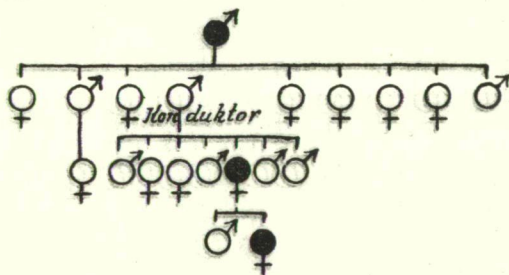


A sima, göndör és a hullámos haj öröklése az embernél. Ebben az esetben a göndörség nem hat dominánsan.



A göndörhajú apának és a kissé hullámoshajú anyának 6 gyermeke közül 3 kimondottan göndörhajú (2. 4. 5.), míg a másik három (1. 3. 6.) kissé hullámoshajú, akárcsak az anyjuk. (Siemens könyvéből.)

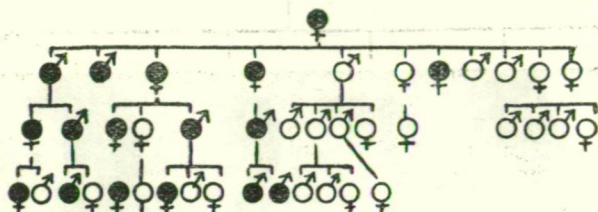
juk, amely jelenséget számos emberi betegségen beigazoltak már, pl. a fejtumor átöröklésekor. (Atheroma.)



A fejen olykor előforduló fejtumor szintén öröklődik. A betegség néha 1—2 nemzedéket átugorhat, amikor a betegség az u.n. konduktorokon nem jelenik meg, hanem csak azok utódain. (Siemens után.)

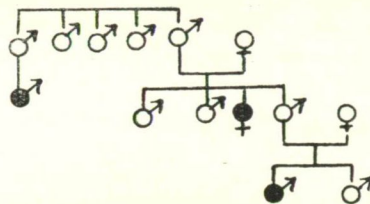
2. Rendellenességek öröklése. Ilyen pl. a sokujjúság (polydaktylia), amikor is a normális 5 ujj helyett 6 fejlődik és pedig vagy az egyik vagy mindkét végtagon. Ez a rendellenesség dominánsan öröklődik. Az egyujjúság (monodaktylia) szintén dominánsan öröklődik, valamint az ujjak összenövése (syndaktylia) is, amikor pl. két vagy több ujj csontjait közös bőrrészek kapcsolják össze. A rövidujjúság esetében az ujjakban az egyik ujjperc hiányzik, ez is dominánsan öröklődik. Gyakori

rendellenesség a torz lábfej is, amely lehet öröklött, de szerzett is és pedig az anyaméhben való kedvezőtlen fekvés következtében. Érdekes, hogy ez a rendellenesség a férfiak között mintegy megegyeszer olyan gyakran fordul elő, mint a nőkön. Valószínűleg két recesszív faktor összekerülése által keletkezik. Hasonlóképpen öröklődik a lúdtalp képződésére való hajlam is. Az alsó állkapocs erősebb növése és a velejáró duzzadt alsó ajak szintén jellegzetesen öröklődik, amely jelenséget általában Habsburg-ajaknak neveznek. Hasonlóan örökletesek a fog rend-



A tenyér és a talp bőre erősen elszarusodik, kirepedezik és ez a betegség (Keratosiis palmo-plantaris) dominánsan öröklődik, amint ezt a fenti családfa is igazolja. Feltűnő a fenti családfában az, (a jobb oldalon), hogy aki a betegségtől egyszer mentesült, az utódai sem kapják meg. (Siemens után.)

ellenességei, pl. a felesleges vagy kevesebb számú fog. A sérv kifejlődésére való hajlam szintén öröklődik és pedig a férfiakon kétszer olyan gyakran, mint a nőkön. A kisfejűség (mikrocephalia) szintén öröklődik és ez a rendellenesség rendszerint az idiótizmussal kapcsolatos (pl. Dobos Jancsi). A tornyos fejűeknek rendszerint az érzékszerveik gyengék. Hasonlóképpen öröklődik, ha pl. valakinek több csigolyája vagy bordája van, ha hiányzik a kulcscsontja, térdkalácsa, vagy az alsókarcsontja. Hasonlóan dominánsan öröklődik a tenyér és a talp bőrének beteges elszarusodása is. Az ilyen ember nehezen jár és a keze miatt finomabb munkára képtelen.

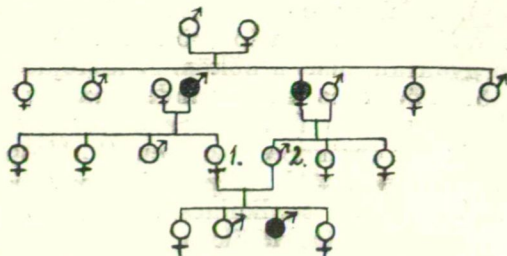


A szénelázra való hajlam átöröklése az egyik családban. (Fetscher után.)

Az albinizmus szintén öröklődő sajátság, amely abban nyilvánul meg, hogy a szemben vagy a bőrben hiányzik a festék. Részleges albinizmus esetében a négerék bőre fehéren foltozott lesz, vagy a hajzatban fehér tincs jelenik meg, amely utóbbi jelenség néha generációkon keresztül megmarad. Hasonlóképpen gyakoriak az egyes családokban pl. az anyajegyek átöröklése, a májfoltok, szeplők, zsírlerakódások átöröklése stb. A szénelázra való hajlam szintén öröklődik, amely rendesen tavasszal, a fűvek virágzása idején tör ki.

A patológikus öröklődő sajátságok közül a leggyakoribbak a nyúlász, farkastorok, láb- és kézizzadás, kopaszodás, korpásodás, közzellátás, a szaruhártya szabálytalan elgörbülése (astigmatizmus), szürkületi hályog, nagyothallás, piros-zöld- vagy a teljes színvakság, a született süketnémaság, továbbá a köszvény, cukorbetegség, elhíjasodás. A vérzékenység, amint láttuk, csak a férfiakon jelenik meg. A tüdővész nem öröklődő baj, mert ezt csakis utólag kapja meg az ember; kedvezőtlen életviszonyok és az öröklés előmozdíthatják a tüdővész megkapását.

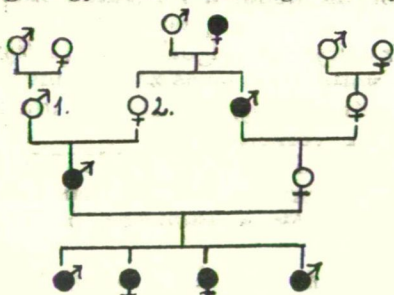
Az érzékszervek egyes betegségei és rendellenességei szintén öröklődhetnek. Így pl. a piros és zöld színvakság, amely a férfiaknál 4%-ban s a nőkénél csak 0.4%-ban fordul elő. A teljes színvakság sokkal ritkább jelenség, de ez is öröklődő sajátság. A rövidlátást régebben a megfeszített szemrontó munkának tulajdonították (olvasás, himzés stb.). Ez a munkakör azonban



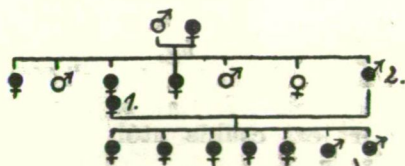
A rövidlátás átöröklése. Figyelemre méltó jelenség a legifjabb nemzedékben az, hogy az egyik gyermekben a közellátás azért is jelentkezett, mert a szülei unokatestvérek (1. és 2.), tehát vérrokonok voltak. (Fetscher után.)

csak kiválthatja a lappangó sajátságot, amelynek valószínű oka abban keresendő, hogy az állandó lenézés, így a szemgolyó állandó súlya következtében a szem kötőszövevei könnyebben meglazulnak, amiáltal a szem tengelye kissé megnyúlik. A közellátás kifejlődését a rokon házasság nagymértékben elősegítheti. A szemhéj akaratlan rángása szintén öröklődik; ez a baj a tiszta látást jelentékenyen zavarja. A szürke hályog öröklődhet dominánsan és recesszíven is; kezelés nélkül a beteg teljesen megvakulhat.

A süket-némák betegsége legtöbbször öröklött. Ha süket-néma szülők gyermekei között egészségesek is akadnak, annak az a magyarázata, hogy egyikük a betegséget szerezte és pedig vagy vörheny, vagy pedig vérbaj révén. Az otosclerose néven ismert betegség a középfül hibája, mely a hallási csontocskák mozgását lehetetlenné teszi. Ez az öröklött betegség rendesen csak az egyéni élet vége felé fejlődik ki, amely jelenség az öregek gyakori sükettségében nyilvánkozik meg különösen.



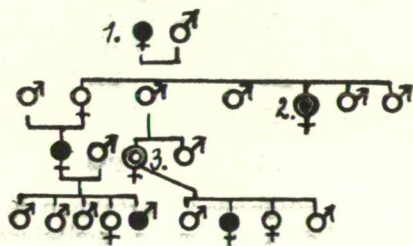
A szürke hályog öröklése. A külsőleg egészségesnek látszó szülőknek (1. és 2.) beteg gyermekük lett, aki a betegséget valamennyi gyermekére átörököltette. (Grote után.)



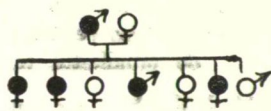
Az öregkori nagyothallás átöröklése. Az 1. és 2. unokatestvérek betegségüket valamennyi gyermekükre átörököltették. (Hammer-schlag után.)

A belső betegségek közül az epekőbántalmak fellépése szintén öröklött sajátság és pedig vagy dominánsan, vagy pedig szabálytalan dominánsan jelenik meg és rendszeren nemhez kötött. A nőknél sokkal gyakoribb baj, mint a férfiaknál. A kiváltás oka valószínűleg a nők célszerűtlen öltözködésében keresendő, de bizonyos tekintetben a terhességgel és a szüléssel járó körülmények is közre játszódhatnak.

A köszvény tipikus példája annak, hogy ez a betegség rendszeren csak kedvezőtlen viszonyok között tör ki. Oka a húgysav anyagforgalmának zavarára vezethető vissza, amelyet a helytelen táplálkozás, főleg pedig a túlságos húsevés vált ki. Vegetáriánus koszt mellett öröklött köszvény-kezdeménnyel valaki egészséges maradhat, ami azt is igazolja, hogy nem minden betegség-kezdemény tör ki feltétlen bizonyossággal. A gyomorfekély fellépésének oka szintén az örökletes kezdeményekben keresendő. A betegesen magas vérnyomás szintén örökletes sajátság. A középkorú ember szívének normális nyomása 135 mm., az erős vérnyomásos családban ez jóval nagyobb. Az ilyen rendellenességgel terhelt családban gyakori a szív- és agyszélhűdés. A betegség domináns és valószínű, hogy a mellékvese túlfunk-



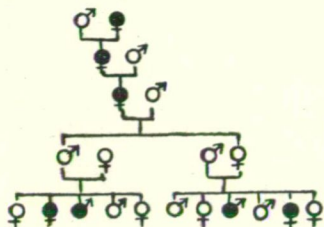
Az epekő (1), köszvény (3.), valamint az epekő és köszvény (2.) együttes öröklése. A családfán látszik, hogy ezek a betegségek a családban elég gyakoriak. (Blum után.)



A betegesen magas vérnyomás átörökítése az egyik családban. (Weitz után.)

ciója az oka. A golyvát régebben az ivóvíz jódhányának tulajdonították, amint azonban *Bayer* kimutatta, a jód hiánya mellett az örökletes kezdeményeknek is meg kell lenniök. A híres Basedow-kór is, amely a pajzsmirigy túlságos funkciója következtében jelentkezik, szintén örökletes baj. A betegség főleg a szem düledtségében, továbbá az erős izzadásban, hajhullásban, ingerelhetőségben, szívrengelékenységben és lesóványodásban nyilvánkozik, dacára, hogy az illető sokat eszik. A betegség a nők között gyakoribb, mint a férfiak között. Ha pedig a pajzsmirigy nagyon kevésbé működik, eredménye a kretinizmus, mely a Basedow-kórral ellentétes jelenségekben nyilvánkozik. Az ilyen ember bőre száraz, zsír-lerakódások vannak rajta, anyagforgal-

ma renyhe, szívműködése lassú, szellemi képessége csekély, amely egészen az elbutulásig fokozódhat.



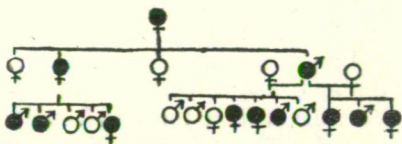
A golyva öröklése az egyik családban. Figyelemre méltó jelenség, hogy a betegség egy nemzedéket átugrott. (Bauer után.)

A rákot egyesek úgy magyarázzák, hogy külső ingerek révén jön létre. Mindenesetre bizonyos öröklött arravalóságnak kell az illetőben lenni, amit Slye összeállítása is igazol. A betegség recesszíve öröklődik.

Szülők	Gyermekek	
	rákosak	nem rákosak
rák x rák	131	29
rák x egészséges (terhelt)	199	330
rák x egészséges	—	84
egészséges x egészséges, de mindkettő terhelt	94	236

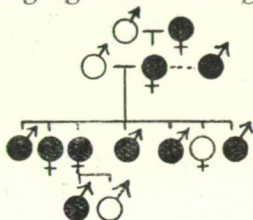
A rák különben az egyes népeknél különböző mértékben lép föl. Európában legkevesebb van a Földközi-tenger mellékén, legtöbb az északi államokban. Kínában 100 rákos férfire 30 rákos nő jut, ellenben Németországban 100 férfire 120 nő. A rák kifejlődésében nem elég csak a kezdemények jelenléte, de szükséges, hogy ezt bizonyos külső ingerek (életmód, foglalkozás, a talajchemizmus stb.) kiváltásák.

Az idegrendszer betegségei az öröklés szempontjából a legveszedelmesebbek. A fokozott izomsorvadás következtében az idegek is elpusztulnak. Ilyen esetben az izmok nem tudnak elég tápláló anyagot felvenni és így tönkremennek. A Friedreichi-betegség alkalmával a hátgerinc idegpályái mennek tönkre, a-



Az öröklődő vitustánc átöröklése a Peretti családban. (Schob után.)

minek következtében a járás ingadozóvá lesz. A vitus-tánc az izmok akaratlan rángásaiban nyilvánkozik meg; ez is öröklődő betegség. A gyengeelméjűség esetében az értelmi munka korlátozott. Az epilepszia lehet öröklött és szerzett. Szerzett epilepszia a szülők idült alkoholizmusa révén is keletkezhet vagy pedig súlyos külső sérülés által. A psychosis maniacó depressiva betegségben a lehangoltság és vigkedély váltakoznak egy-



Az epilepszia átöröklése az egyik családban. A betegségtől alig mentesült valaki. (Davenport és Weeks nyomán, Leidenfrost könyvéből.)

mással anélkül, hogy a szellem tartós zavara állna be. A betegségre való hajlamosság szintén örökletes. Az idegklinikákon és kórházakban az idegbetegek legnagyobb része schizophréniában, vagy fiatalkori elmezavarban szenved. Ez abban nyilvánkozik, hogy az értelmi munkában zavarok állnak be, úgyszintén az érzés és akarat életben is. Ez a betegség is csak öröklött arravalóság esetében szokott fellépni; hasonlóképen a histériának is megvan a maga örökletes alapja.

Az epilepszia rendszeren recesszív jelenik meg az utódokban. Okai között megemlíthető az is, amit Weeks is megállapított, hogy pl. 5533 rokonházasságból származók között 1073 epilepsiás, 35 korlátolt, 159 elmezavaros, 535 alkoholista, és még számos söpredék került ki, vagyis amint a fenti adatokból is látszik, a rokonházasság az epilepszia kifejlődését nagyon elősegíti. A gyenge epilepszia nem jár mindig elhülyüléssel, amint ez Caesar, Napoleon, vagy Helmholtz eseteiből is kitűnik, akik mindhárman gyengén epilepsiások voltak.

3. A jogászt elsősorban a bűnözésre való hajlam átörökítése érdekli. A bűnügyi sajátságoknak, mint pl. az erős befolyásolhatóságnak, könnyen ingerelhetőségnak, a nagy engedékenységnak szintén öröklődési alapjai vannak. Az egyes bűnöző családfák tanulmányozásából legalább is ez következik. Az u.n. bűnöző családfákban nagyon gyakori az iszákosság, erkölcstelenség, hülyeség, alacsonyrendűség, öngyilkosság stb. Hogy ez mekkora kárt jelent az államra, bizonyítja az a statisztika, mely egy-egy ország eme szemetjeit sorolja föl.

Bűnügyi szempontból rendkívül fontos az emberi eltévelyedések átöröklése. Az a közmondás, hogy alkalom szüli a tolvajt, nem állhatja meg teljesen a helyét. Az u.n. alkalmi vagy környezet elmélettel nem tudjuk megmagyarázni, hogy azonos viszonyok között élő testvérek közül miért követ el csak az egyik törvénytellenes cselekedetet. Ennek belső adottságának kell

lenni, amint ezt *Lange: Verbrechen als Schicksal* című rendkívül érdekes könyvében kimutatta. Lange 30 ikertestvért vizsgált meg abból a szempontból, vajjon az ikertestvérek közül milyen arányban követtek el büntetendő cselekményt. *Lange* 30 ikerpárt vizsgált meg, melyek közül 13 egypetűjű, 17 pedig 2 petűjű volt. A 13 egypetűjű ikerpár közül 10 esetben mindkét testvér büntetve volt, ellenben a 17 kétpetűjű iker közül csak két testvérpár. Ebből világosan következik az is, hogy a *bűn elkövetésére való hajlam szintén öröklődik. Bernhart* vizsgálatai szerint, ha mindkét szülő büntetett előéletű volt, úgy a fiúgyermek 70 %-a, míg a leánygyermek 40 %-a szintén büntetve volt. Ha csak az apa volt büntetve, akkor a gyermekek 24 %-a szintén bűnözött, ha pedig az anya volt büntetve, akkor a gyermekek 40 %-a szintén bűnöző lett. Ez a szám mutatja legjobban az anyai nevelés fontosságát, mert ha az meg-lazul, a család pusztulását vonja maga után.

Az amerikai kutatók nagyon gondos munkával összeállították a betörők szellemi képességeiről az alábbi statisztikát:

az átlagon fölüli szellemi képességű	2.2 %
átlagos szellemi képességű	17.0 »
átlagon aluli szellemi képességű	21.6 »
a gyengetehetség határán lévő	31.9 »
enyhe gyenge tehetségű	24.4 »
közepes gyenge tehetségű	2.8 »
egészen gyenge tehetségű	0.1 »

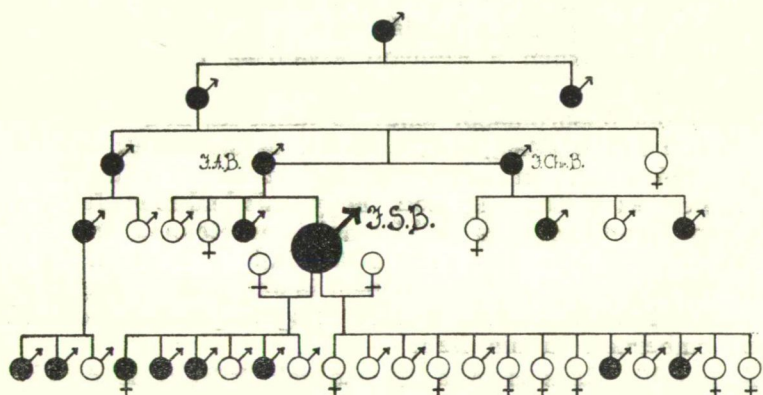
A fenti statisztika legalább is azt mutatja, hogy a betörők és bűnözők legtöbbje gyenge szellemi képességű, így nem is igen tudja mérlegelni és megérteni bűnének nagyságát és annak következményeit.

Hogy a bűnöző sajátságok átöröklése milyen óriási pusztítást vihet végbe a társadalomban, azt az 1740-ben elhalt eszavargónő, Ada Jukes leszármazási összeállítása igazolja a legjobban. Az illető nő prostituált volt. A 834 utódja közül 700-nak a törzslapját sikerült Pelmann-nak megállapítani. Ezek közül 106 volt olyan, aki házasságon kívül született, 142 kol-dus, 64-et a község tartott el, 181 prostituált volt és 76 betörő, közülük 7 gyilkos. Ezek az államnak 75 éven keresztül mintegy 7.000.000 pengőjébe kerültek.

1902-ben egy amerikai orvosi lap a *Medical News* egy bordélyház tulajdonosnő utódait mutatta ki, aki 1827-ben halt meg. Az illetőtől 800 személy származott. Ezek közül 700 legalább is egyszer büntetve volt. Közülük 37-et halálra ítélték, 342 alkoholista volt, 127 pedig prostituált. Jörger 1905-ben *Zero* familiáját vizsgálta meg, akinek 310 utódja közül alig volt 1—2, aki normális embernek számított, a többiek vagy gyermekkorukban elhaltak, alkoholisták, vagy betörők voltak, hülyék, bénák vagy pedig másféle hibában szenvedtek. Más

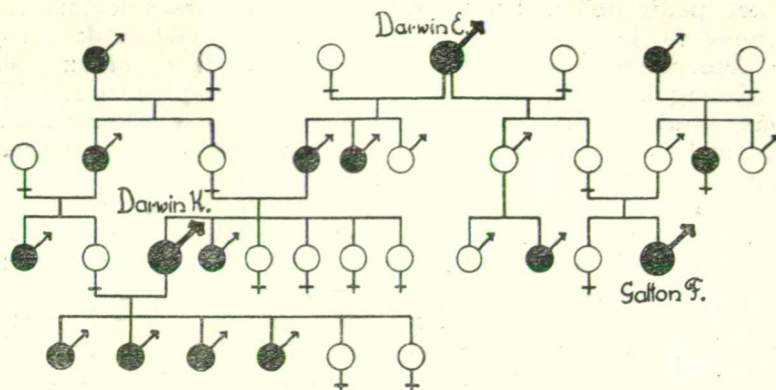
részüket pedig tehetetlenségükénél fogva a községek tartották el. Ebből is láthatjuk, hogy az öröklődő sajátságok mennyire determinálják az emberi természetet. Mivel mi az öröklött sajátságokat meg nem változtathatjuk, így nem marad hátra más, mint a bűnösre nevelőleg hatni és olyan környezetbe tenni, amely a bűn visszaesésére nem nyújt alkalmat. (Börtön, javítóintézet stb.) A nevelőeszközökhöz tartozik elsősorban a büntetéstől való félelem, de különösen a halálbüntetéstől való félelem. Az emberiségnek u.i. nemcsak joga, hanem kötelessége is magát a bestiáktól megvédelmezni. Hasonlóképpen a mesterséges sterilizációnak is van jogosultsága akkor, ha valóban a közre káros és kiirthatatlan sajátságokról van szó. Mennyi erkölcsi és anyagi kártól mentesülnének a nemzetek, ha erkölcsileg és testileg züllött egyéneknek gyermekeik nem lehetnének.

4. Amint a közömbös vagy a betegségre való hajlamok öröklődnek, hasonlóképpen öröklődnek a kiváló szellemi képességek is. A tudományok, művészetek iránti hajlam szintén öröklődő sajátság, amelyek néha több nemzedéken át öröklődnek. Legfeltűnőbb a zenei képesség öröklése, amely dominánsan öröklődik. Igen szépen tapasztalható ez a Bach családfán, amelynek 76



A zenei tehetség átöröklése a Bach családban. A fekete körök a különösen kiváló muzikusokat jelölik. Bachnak mind a 19 gyermeke muzikális volt.

tagja közül sok muzikus volt, közülük 5 világviszonylatban is számottevő. Sebastian Bachnak 5 kiváló zenei tehetséggel rendelkező fia és leánya volt, a többi 14 gyermeke szintén értett a zenéhez. Az egész Bach-családban több kiváló zeneértő született. A Tizian család 9 jelentős festőt adott az emberiségnek, azonkívül Tizian apja, nagybátyja, nagyapja, dédapja, valamint unokatestvérei közül többen kiváló jogászok voltak. A Bernouli családban a matematikai képesség öröklődött különösen; a családból



A Darwin családban a fekete telt körökkel jelzettek mind kiváló egyének voltak. Különösen a természettudományokban tűntek ki.

8 kiváló matematikus került ki. A Darwin családban a természettudományi gondolkozás öröklődött át feltűnően. A Siemens és Krupp családban a technika iránti érzék és a feltalálási szellem öröklődött. A Goethe családban a szellemi kiválóság öröklődött. A magyar művelődéstörténetben is számos családot ismerünk, amelyekben a szellemi kiválóság átöröklése szintén kimutatható.*

Az előbbi felsorolásból tehát az tűnik ki, hogy úgy a testi, mint a szellemi sajátságok az állatok és növények sajátságaihoz hasonlóan szintén a Mendel-féle szabály szerint öröklődnek. Éppen ez a tanúság kell, hogy mindenkiben felébressze azt a gondolatot, hogy az örökléstani ismereteknek óriási jelentőségük van úgy az egyén, mint a társadalom életében. Az örökléstani alapismeretek nélkül már nem is számíthatja magát senki sem a művelt emberek közé. Erről az égető problémáról minden művelt embernek tudnia kell.

A nevelőt elsősorban a képességek átöröklése érdekli. A tapasztalat azt mutatja, hogy a tehetséges gyermekeknek a legnagyobb százalékánál a szülők szintén tehetségesek voltak. Az öröklés megteszi azt, amivé az ember lehet, a környezet pedig, amivé az ember lesz. A környezet állandóan hat a megjelenési formára vagy fenotípusra, a genotípussal szemben azonban teljesen tehetetlen. Nevelés, ápolás és törvényes intézkedések serkentőleg hatnak, vagy pedig irányt szabhatnak a szellemileg gyengébbeknek, az öröklött káros kezdemények azonban sohasem javulhatnak meg. A terhelt ember a jó környezetben és jó hatások által normális életet élhet ugyan, pl. a javítóinté-

* E kérdéssel behatóan foglalkozik: *Leidenfrost Gp.*: Rabok vagyunk vagy szabadok? és *Somogyi J.*: Tehetség és eugenika c. könyve.

zetekben, börtönökben, hasonlóképpen a gyermekei is, de csak is addig, míg azok nem kerülnek rossz környezetbe. Rossz környezetben ugyanis az addig lappangott és elnyomott öröklött szenvedélyek előtörnek és az öröklött természet teljes egészében ismét megjelenik. A nevelés tehát az alaptermészetet (genotípust) nem változtathatja meg, mintahogy a kertésznek vagy állattenyésztőnek sem áll módjában növényeinek vagy állatainak a természetét (genotípusát) pusztán környezethatással megváltoztatni. Ez csak külsőségekben, a fenotípusban nyilatkozhatnak meg. A külvilág hatásait különösen a tuberkulózis esetében tapasztaljuk. Dohányzás, rossz táplálkozás, kicsapongó élet, mind elősegítik a tüdővész fellépését. Az alkoholnak, tuberkulózisnak, vérbajnak külsőleg és belsőleg is megvan a maga romboló hatása. Az alkoholizmus és a lelki betegségek között szoros kapcsolat van, amit a statisztika is igazol. Ha a betegségeket előidéző hatások a fiatal szervezetet érik, úgy sokkal nagyobb rombolást fejtenek ki, mint a már kifejlődött szervezetben. A külvilág csak megvalósítja a szervezetben lévő kezdeményeket. A nevelő működési lehetősége ezek szerint korlátozott. Neki csupán fel kell ismernie ezeket a kezdeményeket és ha azokat kedvezőeknek látja, úgy minden lehetőséget megadni, hogy azok teljes mértékben ki is fejlődjenek annyival is inkább, mert minden kezdemény a fejlődésének végső határát magában hordozza. Ez is mutatja, hogy a nevelés korlátozott. A született gonosztevő alaptermészetét semilyen börtön vagy nevelés nem tudja megváltoztatni, mint ahogyan abból, akinek születésétől kezdve nincs zeneérzéke, vagy zenei hallása, kiváló hegedűs nem lehet sohasem.

Dr. Greguss Pál

Nevelés és átöröklés

Bármely munkakörben akkor vagyunk képesek igazán szakszerű, eredményes teljesítményre, ha ismerjük a reánk bízott megmunkálendő anyagot, ismerjük annak szerkezetét, eredetét, természeti adottságait. Nem lehet jó asztalos az, ki a különböző faanyagok eredetét, szerkezetét, speciális sajátságait nem ismeri, nem szakember az a lakatos, aki nem tudja, hogy természetadta sajátságaiknál fogva mi várható az egyes fémektől. Hiszen minden anyag csak eredeti sajátságaihoz alkalmazkodva, ezektől kitűzött határokon belül formálható.

Ugyanez áll a nevelőre is. Csak az végezhet igazán szakszerű, eredményes pedagógiai munkát, aki ismeri a reábízott gyermek eredeti, természetadta sajátságait, hajlamait, tud azokhoz alkalmazkodni és tudja nevelői munkásságának célját is az így megadott keretek szerint kitűzni. Amde — merülhet fel az

ellenvetés — éppen az a kérdés, vajjon van-e ember és ember, illetve gyermek és gyermek között ilyen *természetadta, véle-született különbség* és nem éppen csak a nevelés, illetve a különböző környezethatások hozzák-e létre az egyéni különbségeket? Hiszen az ember nem anyag, nem fém, nem fa, hanem élve-ven testi és lelki adottság. Miért ne tekinthetnők tehát az összes embereket legalábbis lelki hajlamaik, velük született lelki adottságaik, szellemi tehetségeik szempontjából eredetileg teljesen egyenlőknek?

És hány szülő, sőt hivatásos nevelő is vallja, legalább a gyakorlatban, ezt a *teljes emberi egyenlőséget*. Hány szülő kényszeríti gyermekét bizonyos tanulmányokra vagy életpályára, anélkül, hogy megfontolná, vajjon megegyezik-e az a gyermek veleszületett hajlamaival. »Ha más képes volt, te is el tudod végezni« — hangzik a megfellebbezhetetlen ítélet. És hányszor hallja az iskolában is tanáraitól az ilyen szegény botcsinálta tanuló: »Ha más még tudta tanulni, miért nem tudod te is!« Ha az eredmény nem kielégítő, okát egyedül erkölcsi hibákban, a szorgalom, az akarat hiányaiban keresik, amin a legválogatottabb büntetésekkel próbálnak segíteni. Pedig sokszor csak azért nem tud az ilyen tanuló másokkal lépést tartani, mert éppen »más«, másféle adottságokat, hajlamokat, tehetségeket hozott a világra. Ez a legkézenfekvőbb magyarázata annak, hogy a teljesen egyforma nevelésben, oktatásban részesülő gyermekek is olykor igen különböző módon fejlődnek. Hiszen, ha mindnyájan egy anyagból lennének gyúrva, bizonyára sikerült volna már oly nevelési módszert kitalálni, mellyel mindenki egyformára, illetve bárki bármivé nevelhető.

De ha vannak bennünk már eredetileg, születésüktől fogva különböző egyéni adottságok, honnan vesszük ezeket? Nyilván azoktól, kiktől egész életünket kapjuk, t. i. szüleinktől, elődeinktől. Vagyis nem jövünk mindnyájan ugyanazon, teljesen egyforma nyersanyagként a világra, hanem elődeink különbözősége szerint más és más hajlamokat öröklünk. E megállapításunk azonban korántsem olyan egyszerű, magától értetődő, hogy egyszerre minden kétséget eloszlatna és problémánknak hosszú, érdekös története van.

A pedagógia kezdettől fogva inkább a nevelés nagy lélekformáló hatását hangsúlyozta az örökölt hajlamokkal szemben. Az átöröklés jelentősége a pedagógiai elmélekők részéről hosszú ideig alig részesült figyelemben. Az egyén fejlődését első-sorban, sőt szinte kizárólag a nevelés eredményének tartották és a nevelői hatásnak úgyszólván korlátlan hatalmat tulajdonítottak. A legújabb korig a nevelők nagy többsége hajlott ahhoz a felfogáshoz, hogy megfelelő nevelés, környezethatás, kellő szorgalom és kitartás mellett bárki épügy lehet kiváló festővé, mint világhírű matematikussá. Különösen a *renaissance* kora

óta erősödött a közvéleményben az a meggyőződés, hogy az emberek születésüknél fogva teljesen egyenlők, mindenre egyformán determináltak, illetve még teljesen meghatározatlan lények. Születésünkkor teljesen meghatározatlan, de mindenképpen egyaránt formálható nyersanyagként jövünk a világra és csupán a nevelés, a környezethatás alakít különbözőképpen meghatározott egyénekké. Főleg a *felvilágosodás* korának gondolkodói hatottak át a nevelés mindenhatóságába vetett fanatikus meggyőződés. E kor közvéleménye a nevelés megreformálásától várta az egész emberi nem teljes megújulását egy egészen új, jobb, tökéletesebb generáció világrajövetelét. A legnagyobb elmék, *Locke* és *Leibniz*, *Helvetius* és *Kant* a legnagyobb elragadtatással nyilatkoztak a nevelésnek mindent átalakító hatalmáról. Érthető, hogy ez a kor adta a nagy pedagógusok egész seregét, amilyenek *Basedow*, *Salzmann*, *Pestalozzi* és a kormánykörök is hatalmas arányokban kezdték felkarolni a nevelés ügyét.

Ez a túlzott bizalom a nevelésben a XIX. század folyamán kezdett megcsappanni, sőt ellenkező irányzat, szélsőséges psziszimizmus kezdett kialakulni, mely a nevelés hatalmát kétségbevonva, mindent az örökölt hajlamokkal igyekszik magyarázni.

Az átöröklésnek a nevelést befolyásoló, korlátozó jelentőségét egyes gondolkodók már régóta felismerték. *Platonnak*, a nagy görög filozófusnak állambölcseletében és neveléselméletében is egyik vezérgondolat az átöröklés jelentősége. *Aristoteles* szintén sokat foglalkozik a problémával. Mindamellett csak a múlt században indul meg általánosabb érdeklődés és behatóbb vizsgálódás az átöröklés problémái körül. A bölcselet részéről elsősorban Schopenhauer igyekszik az átöröklés fatalisztikus jelentőségét igazolni. Majd a természettudomány is *Lamarck* és *Darwin* elméletei alapján mind nagyobb érdeklődéssel kezdi vizsgálni a problémát. Az átörökléstan lassankint divatos elméletté lesz, mely a legkülönbözőbb tudományok terén, sőt a szépirodalomban is érezteti hatását. Ezzel együtt az átöröklés jelentőségét is kezdik mindjobban hangsúlyozni. Egyesek a téren egészen szélsőséges determinizmusig haladnak. Egész egyéniségünket, összes testi és lelki sajátságainkat tisztán az örökölt hajlamokkal igyekeznek magyarázni, amik mellett a nevelésnek, környezethatásnak vajmi kevés szerepet juttatnak. Az embert csak szükségképeni természettörvények alapján működő automatának tekintik, melynek működését irányító szerkezete az elődöktől nyert átöröklési anyag.

Az átöröklés mibenlétének, szabályszerűségeinek behatóbb ismerete azonban csak századunk elején kezdett elterjedni. *Mendel* Gergely állagonrendi szerzetes már a múlt század második felében megállapította ugyan a modern átörökléstan alapelveit. *Versuche über Pflanzenhybriden* (1866) c. munkájában, mely azonban korának darwinista diadalmámora mellett úgyszólván semmi figyelmet sem keltett. Csak akkor kezdték a kiváló brünni

apát tudományos eredményeit értékelni, amikor 1900-ban, körülbelül egy időben *Correns*, *De Vries* és *Tschermak* újra felfedezték Mendel törvényeit, melyek azóta is a modern átörökléstan alapjai.

E modern átörökléstan szerint testi és lelki hajlamaink mint *diszpozíciók*, létezésünk első pillanatától kezdve megvannak bennünk. E diszpozíciók anyagi hordozói a sejtek magjainak *kromoszómái*, illetve az ezekben feltételezett *gén*ek. Az öröklődő hajlamokat az elődökről az utódokra az ivarsejtek kromoszómái viszik át bizonyos törvényszerűségek szerint. Mendelnek éppen az a nagy érdeme, hogy e törvényszerűséget sikerült hoszszú, fáradságos vizsgálatok alapján feltárni és ezzel az átörökléstant misztikus homályából kiemelve, szinte exakt tudománnyá tenni. Ez az exaktság természetesen nem annyit jelent, hogy most már minden születendő egyénnek összes örökölt hajlamait teljes pontossággal előre meg tudjuk állapítani. Az örökléstan csupán valamely hajlam öröklődésének *valószínűségét* tudja a *valószínűségszámítás* matematikai formuláival megadni a szülők megfelelő hajlamainak ismerete alapján. Ez a valószínűség azonban bizonyos körülmények között erősen megközelítheti a teljes bizonyosságot, nagyobb számú utód esetén pedig az utódok örökölt hajlamainak megoszlása nagy mértékben megegyezik a matematikailag előre kiszámítható viszonyokkal. Ezért a modern átörökléstan gyakorlatilag is értékesen alkalmazható a növények, az állatok, sőt az ember öröklődési jelenségeinél, lehetséges *többé-kevésbé valószínű prognózi*st adnunk az utódok örökölt hajlamaira vonatkozólag.

De vajjon alkalmazhatók-e ezek a biológiai vizsgálódások alapján nyert megállapításaink a *lelki hajlamok* öröklődésére is? Hiszen a nevelőt ez utóbbiak nem kevésbé érdeklik, mint az öröklődő testi hajlamok. Bizonyos összefüggés e kettő között mindenesetre várható már a test és a lélek szoros kapcsolatából is. De az idevágó pszichológiai vizsgálatok közvetlenül is igazolják, hogy lelki hajlamaink öröklődésénél hasonló szabályszerűségek érvényesülnek, mint a testi hajlamok terén.

A lelki átöröklés menete természetesen nehezebben tanulmányozható, különleges módszerek szükségesek hozzá. Legnyilvánvalóbb és legkönnyebben megállapítható a lelki átöröklés jelentősége a *kiváló tehetségek* és a *lelki degeneráltak* körében végzett *család kutatások* útján. E családfáknál szembetűnő, hogy mily nagy számban halmozódnak egyik részről a kiváló egyének, másik részről a degeneráltak, ami csak a család átöröklési anyagával magyarázható. Nehezebben vizsgálható a *közepes tehetségek* öröklődése, pedig a nevelőnek a gyakorlatban legtöbbször nem zsenikkel vagy elmebetegekkel, hanem a közepes tehetség különböző fokaival van dolga.

Megfelelő módszerekkel azonban e téren is megállapíthatunk

bizonyos szabályszerűségeket. Így *Peters* a nagyszülők, szülők és unokák iskolai bizonyítványainak összehasonlításával azt találta, hogy nagy számok esetén az utódok bizonyítványa átlagban az irányban tér el a középestől, mint az elődöké. Sőt e statisztikai összefüggések a Mendel-féle szabályok érvényességét is mutatták az iskolai tehetség öröklődése terén. Lehet ugyan kétségbevonnunk azt, hogy egy meghatározott esetben vajjon elég hűen mutatja-e a bizonyítvány a tehetséget, nagy számok esetében azonban semmi okunk nincs kételkedni abban, hogy a tanulók azon csoportja, amelyiknél jobb az iskolai bizonyítvány, több tehetséges egyént is tartalmaz, mint a rossz bizonyítványú tanulók csoportja.

Hasonló eredményekre vezettek az egy- és kétpetejű *ikreken* végzett vizsgálatok, valamint a különböző fokú rokonságban álló egyének szellemi hasonlóságaira vonatkozó korrelációs számítások. A vérrokonság fokának, vagyis az átöröklési anyag megegyezésének arányában nő átlag a lelki hasonlóság is.

Mindez azt igazolja, hogy testi-lelki hajlamaink szempontjából nem teljesen meghatározatlan nyersanyagként jövünk a világra, hanem elődeink hajlamai bizonyos módon továbbélnek, illetve újraélednek bennünk. De nem lehet-e ezt a továbbadandó átöröklési anyagot valamiképen módosítanunk? Nem öröklődnek-e azok a testi és lelki kiválóságok, melyeket külső hatások, nevelés, tanulás, gyakorlás, tapasztalás útján szereztünk, fejlesztettünk ki? Vajjon teljesen közömbös-e az utódainkra hagyandó átörökölt hajlamok szempontjából, hogy testi és lelki diszpozícióinkat teljes mértékben kifejlesztjük, vagy pedig paragon hevertetjük?

A közvélemény, sőt a szakpedagógusok nagy része is ma még ama felfogás felé hajlik, hogy a fokozott testkultusz, a torna, sport, egészségügy felkarolása nemcsak az egyének, hanem a *faj egészségét*, az átöröklési anyag javulását, tökéletesedését is szolgálja. Tehát azon véleményen vannak, hogy a testgyakorlással szerzett testi kiválóságok bizonyos mértékben továbböröklődnek, a már meglévő átöröklési anyagot javítják, tökéletesítik. Ugyanígy a lelki élet terén is az értelem fejlesztésétől, a korrektebb erkölcsi magatartásra való törekvéstől az utódoknál már születéstől fogva kiválóbb értelmi és erkölcsi hajlamokat várnak.

A tapasztalat, a megfigyelések és kísérletezések azonban e feltevést nem igazolják. Legalább is távolról sem olyan egyszerű az összefüggés a környezet, a nevelés és az átöröklési anyag módosulása között, mint ezt a közvélemény általában gondolja. Ha folynak is még e téren viták, annyi máris bizonyosnak látszik, hogy az öröklődő testi, lelki diszpozíciókat nem javíthatjuk meg semmiféle testkultusszal, tanulással, neveléssel. Tehát az a testkultusz is, amit a *fajhigiénére* hivatkozva sok-

szor túlzottan propagálnak, legfeljebb az egyéni higiénét szolgálja, a faj öröklődő hajlamaira azonban hatástalan. Legfeljebb csak abban az értelemben szolgálhatja közvetve a következő generáció egészségét is, hogy a szülők egészsége, mint kedvező környezethatás, előnyösen befolyásolhatja az utódok számát és egészségét is. Ehhez viszont egyszerűbb eszközök is elégségesek.

Az átöröklési anyag, legalábbis ezidőszert, legfeljebb közömbös, esetleg káros változásokat tudunk előidézni. Ez utóbbiakhoz tartoznak azok a *degenerálódások*, amiket egyes mérgek vagy a röntgen- és rádiumsugarak idéznek elő az átöröklési anyagban. A már beteg átöröklési anyagot gyógyítani vagy általában az öröklődő hajlamokat tökéletesíteni semmiféle külső hatással sem tudjuk. Sőt egyelőre semmiféle kilátásunk sincs arra, hogy ez valaha, valamilyen módon sikerülhet, bár lehetetlennek sem mondható. Ha egykor eljutna idáig a tudomány, bizonyára ez lenne a legértékesebb tudományos eredmény, mely megnyitná a tetszés szerinti emberképzés lehetőségét. Addig azonban — és talán mindvégig — kénytelenek vagyunk az emberképzésben, nevelésben az átöröklésnek hatalmunkon kívül eső korlátaival, adottságaival alkalmazkodni. Legfeljebb az a tudat vigasztalhat, hogy viszont a kedvezőtlen környezethatások, amennyiben nem tartoznak az említett csíraromboló mérgek, illetve besugárzások közé, szintén hatástalanok maradnak az átöröklési anyagra. Tehát pl. a háborús nélkülözések okozta testi elsatnyulás, a szellemi erők parlagon hevertetése, szerzett hibáink, rossz szokásaink szintén nem öröklődnek.

Mai ismereteink szerint csupán egyetlen mód van arra, hogy a jövő generációnak átöröklési anyaga, öröklődő hajlamai kedvezően alakuljanak. Ez a *kiválasztás*, az elődöknek, a szülőknek olyan célszerű összeválogatása, hogy az utódokban minél kedvezőbb átöröklési anyag találkozzék össze, vagyis a kedvezőtlen hajlamok minél nagyobb valószínűséggel kiküszöbölődjenek, a kedvezőek pedig felhalmozódjanak. Ennek törvényszerűségeit és gyakorlati kivitelét vizsgálja az *eugenika* és a modern tudomány ettől várja a faj, az egész emberiség tökéletesedését, gyökerében való megújulását. Ez a ma már nagyon elterjedt, sőt valóssággal divatosá váló eugenikai mozgalom természetesen több szempontból közelről érint neveléstani problémákat is. Ezekre azonban itt a rendelkezésemre álló szűk keretek miatt nem térhetek ki. Részletesebben egyik készülő, *Pedagógia és eugenika* c. munkámban szándékozom vele foglalkozni.

Az eddigiek után méltán felmerülhet az a kérdés, mi szerepe marad végül az átöröklés mellett a nevelésnek? A modern átörökléstan azonban semmiképpen sem zárja ki a nevelés lehetőségét, csupán annak korlátait, határait tűzi ki. Az örökölt hajlam ugyanis csupán kifejlesztésre szoruló *diszpozíció*, nem pe-

dig kész, kifejlett tulajdonság. Hogy ilyenné váljak, ahhoz igenis rászorul fejlesztő hatásokra és ez utóbbiak közé tartozik a nevelés is. Az örökölt hajlamok csupán azt határozzák meg, hogy *mi lehet* valaki, de nem azt, hogy *mié kell lennie*. Nem lehet ugyan bárki egyformán bármivé, de hogy valamivé legyen, ahhoz fejlesztő tényezőkre, tehát nevelésre is rászorul. Kedvező fejlesztő hatások, megfelelő nevelés mellett a gyenge örökölt hajlam is bizonyos határok között erőteljesen kialakulhat, míg a kedvezőtlen hatás, nevelés mellett az erős hajlamok is fejletlenül maradnak, vagy ellenkező hajlamok fejlesztésével elnyomatnak. Tehát egyrészt ugyanazon fejlesztő hatásra mindenki egyéni módon, örökölt hajlamai szerint reagál, másrészt azonban egyénileg megfelelően választott ráhatással különböző hajlamok mellett is elérhetünk bizonyos határokig egyenlő eredményt.

Az egyes hajlamok fejlődése azonban a hajlam természete szerint különböző mértékben befolyásolható a külső ráhatással. Így általában a testi fejlődés kevésbé módosítható külső behatásokkal, mint a szellemi fejlődés. Továbbá a nevelő hatás sem fokozható minden határon túl, mert elérünk végül olyan maximumhoz, amelyen túl minden további behatás eredménytelen, vagy legalábbis az eredmény távolról sincs arányban a ráfordított hatással. Az alkalmazható, illetve alkalmazásra érdemes nevelőhatás mértékét természetesen az örökölt hajlamok szabják meg. Ha a hajlamok igen gyengék, akkor csak rendkívül nagy nevelőhatás esetén, vagyis gyakorlatilag sohasem érhetünk el számottérvó eredményt. Viszont igen erős hajlamokat már csekély hatás is hatalmasan kifejleszt, azért ezek fejlődésének meggátlása is nehézségekbe ütközik, olykor gyakorlatilag lehetetlen. Tehát a nevelőhatás nagymértékben pótolhatja az örökölt hajlamok egyes fogyatékosságait, de nem minden határon túl. Ezért érhetünk el eredményeket legalább *gyógypedagógiai* hatással még válságos esetekben is, de viszont a *gyógypedagógia* szükségessége igazolja az átöröklésnek rendkívül nagy és nehezen leküzdhető jelentőségét.

A nevelés célját és eszközeit tehát mindig az örökölt hajlamokhoz kell szabnunk, különben minden fáradozásunk szármalmas sikertelenségre vezethet. A hajlamokat a nevelő nem adhatja, azok a létezés első percétől fogva megvannak, a szülők-től öröklődnek egyszer s mindenkorra, azokból elvenni, vagy hozzájuk tenni később már nem lehetséges. Csupán az áll bizonyos mértékig hatalmunkban, hogy a meglevő hajlamokból, melyeket és milyen arányban fejlesszünk.

Az örökölt hajlamok megállapítása nem mindig könnyű. Az előttünk megjelenő, kialakult lelki alkat nem mutatja tisztán az egyénnek veleszületett, örökölt hajlamait, hanem ezeknek és a különböző környezethatásnak, nevelésnek eredőjét. Csupán az utóbbi hatások leszámításával juthatunk el az eredeti hajlam-

hoz. Az erre begyakorolt szemű nevelő a gyermekkel való kevesebb foglalkozás után már meglehetősen nagy valószínűséggel felismeri, hogy mik a gyermek eredeti, veleszületett testi-léleki adottságai és mik azok a sajátságai, melyeket inkább az eddigi környezetével, nevelkedésével lehet magyarázni. Ujabban megfelelő próbáknak, u. n. *teszteknek* alkalmazásával iparkodnak behatóbban és rövidebb idő alatt felismerni az egyén eredeti hajlamait. Mindezek mellett alkalomadtán igénybevehetjük az *átörökléstan* egyes módszereit, főleg a *családvizsgálatok* módszerét. A családdal, a szülőkkel való érintkezés alkalmával, pl. a szülői fogadóórákon vagy környezettanulmánnyal kapcsolatban gyakran nyílik ugyanis alkalmunk a családban öröklődő különféle hajlamok megállapítására.

Csak így, a világrahozott, eredeti hajlamok ismerete alapján lehet szó *egyéni nevelésről*. Éppen ezért az *átörökléstan*, a *tehetségvizsgálatok* és *jellemvizsgálatok* elveinek és módszereinek ismerete főleg a hivatásos pedagógusok számára feltétlenül kívánatos. Nálunk csak ujabban mutatkozik ezirányban nagyobb érdeklődés,* pedig az említett problémák nemcsak a nevelés szűkebb körű feladatait érintik, hanem egyúttal a modern társadalmi élet legsürgősebb, legaktuálisabb kérdései is, amikkel a szorosabb értelemben vett nevelőkön kívül mindazoknak kellene foglalkoznia, akik *embereket*, főleg nagyobb *embertömeget* irányítanak. Hiszen, mint említettük, minden munkakörben csak az végezhet igazán szakszerű, eredményes munkát, aki ismeri a reá bízott megmunkálendő anyag természetadta sajátságait.

Dr. Somogyi József

Vitás kérdések a számtantanításban

A következőkben pár kérdést akarok fölvetni a számtantanítás köréből, amelyekről a pedagógiai bizottság ülésein, előadások, hozzászólások vagy magánbeszélgetés alkalmával azt tapasztaltam, hogy nincsen egyöntetű vélemény, pedig a rendelkezésre álló érvekkel egyeztetni lehetne az ellentétes álláspontokat. Ez azért is kívánatos, mert a vélemények többször a tantervi útasítással is ellenkeznek, amivel nem azt akarom állítani, hogy a tantervi útasítás módszerre vonatkozó rendelkezéseivel ne lehetne vitába bocsátkozni. Lehet, sőt bizonyos körülmények között hasznos is az ilyen vita. De a pedagógiai

* Lásd Dr. Somogyi József: *Tehetség és Eugenika* című művét, (Bpest, 1934., 414 l., Eggenberger-féle könyvkereskedés [Rényi Károly] Kossuth Lajos-u.) — Szerk.

bizottság üléseinek időtartama nem elégséges az ilyen vitás kérdés tisztázására. Ezidőszelint A Cselekvés Iskolája az egyetlen rendelkezésre álló hely az ilyen didaktikai kérdés megbeszélésére.

1. *Számoljon-e a tanuló a táblánál?* Gyakran kellett már kartársakkal vitát folytatnom a tantervi útasításnak azon rendelkezése fölött, hogy »A táblánál, ha kell, a tanár dolgozik és ad mintát a feladat elrendezésére. Tanulót a táblához csak ismétléskor vagy kikérdezéskor hívjuk, hogy a tanárnak alkalma legyen a fokozottabb ellenőrzésre.« Az ezzel a rendelkezéssel egyet nem értők azt állítják, hogy a begyakorlásnál csak úgy ellenőrizhetjük a tanuló munkáját, a meg nem értettet csak úgy helyesbíthetjük, ha a tanuló a tanár előtt a táblánál dolgozik, ha a tanár az elkövetett hibákat azonnal javíthatja, esetleg segédkérdésekkel a tanulót helyesebb gondolkodásra készítheti. Valahányszor ez a kérdés szőnyegre került, mindig meggyőződtem róla, hogy a vitatkozó kartárs más eljárást meg sem próbált. Ennek az eljárásnak ugyanis nagy hátránya, hogy rendszerint csak az a tanuló gondolkodik, aki a táblánál számol, a többi gondolkodás nélkül másolja a táblán levő számokat. Másik hátránya az eljárásnak, hogy a táblánál számoló tanulónak rendszerint megszűnik minden önállósága, teljesen a tanár irányítása alá kerül, aki iparkodik minden nehézséget elhárítani a tanuló útjából, a tanuló ezt megérezve, teljesen rábízza magát a tanár vezetésére és így önálló gondolkodásról szó sem lehet. Pedig a begyakorlásnál nagyon fontos, hogy az egész osztály figyelmes, gondolkodó, együttes munkáját biztosítsuk. Ezt pedig úgy érjük el legjobban, ha a begyakorlásnál a tanulók valamennyien a helyükön számolnak a füzetükbe. Egy tanuló hangosan számol, a többi követi úgy, hogy bármely pillanatban egy másik folytathassa a hangos számolást. A begyakorlás későbbi stádiumában, illetőleg az eljárás alkalmazásánál ez a hangos számolás is elmarad. A feladat megértése után az egész osztály csendben dolgozik. Közben a tanár a padok között jár és figyeli a tanulók munkáját. Ahol azt szükségesnek tartja, ott többé vagy kevésbé beavatkozik egy-egy segítő kérdéssel vagy magyarázattal. Sokszor elég lesz kisebb figyelmeztetés, pl. a tanár rámutat a hibára. De a segítség semmi esetre se legyen több, mint amennyire szüksége van a tanulónak, hogy hibátlanul folytathassa a számolást. Ha az osztály nagyobb része megakadt a munkában, akkor megállítja azt és egy-két kisegítő kérdéssel helyes irányba tereli azt.

Csak meg kell próbálni ezt az eljárást és meggyőződünk róla, hogy jobb eredményeket érünk el, mint a táblánál való számoltatással.

2. *Alkalmazzunk-e számolás közben tréfás feladatokat, számtani játékokat?* Nagy számban találunk tanárokat, akik az ilyen feladatokat bőségesen alkalmazzák. Találunk olyan taná-

rokat, akik az alkalmazásban nem találnak kifogásolni valót, de maguk azokat soha vagy nagyon ritkán használják. Végül találunk olyanokat is, akik esküdt ellenségei ezeknek a feladatoknak. Az érvek, amelyeket ellene felhozunk, általában a következők: A számtanóra legyen komoly munkaóra, a tréfás feladatok rontják az óra komolyságát. A tanulót komoly feladatok teljesítése elé kell állítani, mint ahogy az élet is ezt teszi, a számtani órából tehát ne csináljunk játékot. Aki a kérdés felett már gondolkodott, az rögtön látja, hogy az érvelők ezen feladatok szerepét félreértik, az érvek pedig végzetes túlzások. Senki sem kívánja, hogy egész órákat tréfás számtani feladatok megoldásával vagy számolási játékokkal töltsön el a tanár. Ezek arra valók, hogy alkalomszerűen alkalmazva, élénkítsék a természeténél fogva is elvont és egyhangú számtani órákat. Ezek tehát »fűszerei« az érdeklődést könnyen kifárasztó számtanórának. Amellett, hogy élénkítő és felvidítő hatásúak, a számtantanítás célját is hathatóan előmozdítják. Nem említve, hogy a formális célt kiválóan szolgálják, de kitűnő eszköz pl. arra, hogy a tanuló biztosságot és mechanikus ügyességet szerezzen a négy alpművelet végrehajtásában. A sorok képzése fölfelé és vissza, igen fontos az összeadás és kivonás begyakorlására. De hosszabb ideig nem folytatható, házi feladatul pedig nem adható. Ha azonban a tanulónak pár perces pihenőben megmutatjuk a versenyszámolást,¹ ez a gyermeknek annyira tetszik, hogy otthon is játsza ezt a játékot, ezalatt pedig nem csinál egyebet, mint számsorokat alkot. Biztosságot az alpműveletekben csak igen sok gyakorlással érhetünk el. De nehézzé megkívánni a tanulótól, hogy otthon hosszabb ideig fejben vagy írásban összeadási vagy szorzási műveleteket végezzen. De ha az iskolában egyszer 10 percre megszakítjuk az unalmas fejbeli vagy írásbeli összeadást és megmutatjuk a bűvös négyzetet, tapasztalatból mondom, hogy leckeadás nélkül is ezt csinálják a tanulók otthon, már pedig, hogy meggyőződjenek a tanuló a bűvös négyzet helyességéről, 20–30 összeadást kell végeznie, amit a tanuló örömmel csinál. Ugyanezt mondhatom a gondolt szám kitalálásáról, vagy a műveletek eredményeinek előre való bemondásáról, a műveletek érdekes eredményiről stb.²

Igy beállítva a kérdést, ne feltsük a számtani órák komolyságát ezektől a kedves, nagyon tanulságos, gondolkodásra ösztönző feladatoktól, vagy játékoktól.

3. *Hogyan szemléltessünk a törték tanításánál?* A pedagógiai bizottságban hallottuk azt a kijelentést, hogy csakis olyan alakú tárgyak használhatók, melyeknek részei önállóan is ilyen részeknek felismerhetők. A legalkalmasabb tehát a kör és a

¹ Lásd: Szenes: Tréfás számtani feladatok és játékok szerepe, 23. o.

² Lásd: Szenes: Tréfás számtani feladatok és játékok szerepe, 52, 38, 45. oldal.

gömb, mert a félkör, negyedkör, félgömb, vagy negyedgömb levágva is felismerhető. Ez az elv tehát teljesen kizárja a vonalat, a téglalap alakú területet, a pálcát stb. Bizonyos fenntartással ez az elv vitán felül áll. A törtrészek első szemléltetésénél ez így van. Nem szabad azonban elfelejtenünk, hogy a II. osztályos tanuló előtt a félalma, negyed alma, tizedpengő, századméter stb. nem ismeretlen fogalmak. A középfokú iskolákban sokkal alkalmasabb az Utasításban is ajánlott papírszalag, amelyen természetesen nem levágva, hanem hajtogatással szemléltethetjük a törtrészeket. A minden tanuló kezében levő papírszalag nemcsak azért alkalmasabb, mint a kör, mert könnyebben osztható részekre, hanem mert a részek nagysága könnyebben mérhető, illetőleg hasonlítható össze.

$\frac{1}{2}$								$\frac{2}{2}$																											
$\frac{1}{4}$				$\frac{2}{4}$				$\frac{3}{4}$				$\frac{4}{4}$																							
$\frac{1}{8}$				$\frac{2}{8}$				$\frac{3}{8}$				$\frac{4}{8}$				$\frac{5}{8}$				$\frac{6}{8}$				$\frac{7}{8}$				$\frac{8}{8}$							
$\frac{1}{3}$								$\frac{2}{3}$								$\frac{3}{3}$																			
$\frac{1}{6}$				$\frac{2}{6}$				$\frac{3}{6}$				$\frac{4}{6}$				$\frac{5}{6}$				$\frac{6}{6}$															
$\frac{1}{12}$				$\frac{2}{12}$				$\frac{3}{12}$																											

Erről az egymás mellé helyezett 7 papírszalagról leolvashatja a tanuló:

$$1 = 2/2 = 4/4 = 8/8 = 3/3 = 6/6 = 12/12$$

$$1/2 = 2/4 = 4/8 = 3/6 = 6/12$$

$$1/4 = 2/8 = 3/12$$

$$3/4 = 6/8 = 9/12$$

$$2/3 > 2/4 \text{ és } 5/8 < 7/8$$

Hogy $6/8$ kétszer akkora, mint $3/8$ és $3/8$ a fele $3/4$ -nek.

Hogy $1/2 + 1/3 = 5/6$

$$1/2 - 1/3 = 1/6$$

$$1/3 : 4 = 1/12$$

Két vagy három papírszalaggal:

$$7/4 = 1 \frac{3}{4}$$

$$5/6 + 3/6 = 1 \frac{1}{3}$$

$$2 - 1 \frac{2}{3} = 1 \frac{1}{3} \text{ stb. }^3$$

Az egész anyagot végig szemléltethetjük a papírszalagon, amire sem a kör, sem a gömb nem alkalmas. Hangsúlyozom, hogy nem rajzolt egyenesekről van szó, hanem mozgatható, egymás mellé helyezhető, tehát könnyen összemérhető, könnyen hajtogatható papírszalagokról.

³ Lásd: Szenes: A számtan és algebratanítás vezérkönyve.

4. *Csak egyféle eljárást tanítsunk-e?* Hallottunk olyan kijelentést is, hogy ne bonyolítsuk a tanítást többféle eljárással. Pl. a törtnek egész számmal való szorzását és osztását. csak az általános és mindig alkalmazható szabály szerint tanítsuk, tehát szorzásnál a számlálót, osztásnál a nevezőt szorozzuk az egészszel, a másik lehetőséget ne tanítsuk. Ezt a kijelentést nagy tévedésnek tartom. Ugyanis, amikor a tört fogalmával foglalkozunk, föltétlenül ki kell térnünk arra a kérdésre, hogyan függ a tört értéke a számlálótól és hogyan a tört nevezőjétől. Ha ezt a kérdést a tanuló papírszalagjain megfigyeli, okvetlen rá kell jönnie arra, hogy a tört értéke annál nagyobb, minél nagyobb a számláló, illetőleg minél kisebb a nevező. Viszont a tört értéke annál kisebb, minél kisebb a számlálója, illetőleg minél nagyobb a nevezője. Innét azután már csak egy lépés és a tanuló a papírszalagjairól megfigyelheti, hogyan lehet egy tört értékét 2-szer, 3-szor, stb. nagyobbítani, vagy hogyan lehet a tört értékét 2-szer, 3-szor, stb. csökkenteni. A papírszalagokon ezekre a kérdésekre könnyen megfelelehet a tanuló és az a tanuló, aki ezt a kétféle eljárást nem figyelte meg, az nem lehet teljesen tisztában a tört fogalmával.

Altalában a mennyiségtani gondolkodásra való nevelésnek egyik sarkalatos tétele, kerülni kell a sémák tanítását, szabadjára kell engedni a tanuló gondolkodását és minél többféle eljárást tudnak a tanulók megállapítani, annál inkább megfelel a számítástanítás formái céljának. A tanuló eljárását akkor is el kell fogadni, ha az a rendes sémánál hosszadalmasabb, de helyes eredményhez vezető.

5. *Tanítsunk-e a százalék- és kamatszámításnál képleteket?* Ez a kérdés is gyakran vita tárgya. A pedagógiai bizottságban az előadó a képletek tanítása mellett nyilatkozott, a hallgatóság nagy része helyeselt a kijelentéshez. Más oldalról is tapasztaltam, hogy kartársaink egy része a százalék és kamat különféle eseteit képletekkel számíttatja, sőt találtam olyat is, aki a hármasszabállyal oldatta meg azokat. Láttam olyan esetet is, hogy a tanuló a legegyszerűbb százalékszámítást is csak hármasszabály alkalmazásával tudta megoldani. Ezzel szemben igazolni kívánom, hogy ezek az eljárások teljesen elhibáztak és pedig nemcsak azért, mert az Utasítás úgy intézkedik, hogy a százalék, valamint a kamatszámítást minden forma, aránypár, képlet mellőzésével tanítsuk, hanem, mert ezek mellőzésére meggyőző érveink vannak.

a) A képletek fölöslegesen terhelik az emlékezetet és ha egységrehozással vagy aránypárokkal le is lehet a képleteket, illetőleg az eljárások szabályait vezetni, ezek csakhamar gépiessé válnak és könnyen feledésbe jutnak. Azt azonban kétkem, ahogy azt a pedagógiai bizottságban az előadó hangoztatta, hogy a tanuló, ha a képleteket elfelejtette, egységrehozással bármikor könnyen levezetheti. Nem olyan egyszerű művelet a százalék

és kamat különféle eseteit egységrehozással megoldani és abból a képletet megállapítani. Amikor a tanuló a képletet elfelejtette, elfelejtette az egységrehozás menetét is. A fiúiskola IV. osztályában, amikor a tanuló algebrában annyira jutott, hogy betűs egyenleteket át tud alakítani, akkor taníthatjuk a képleteket, de előbb nem.

b) A gyakorlatban a százalékot vagy kamatot egységrehozással, aránypárral vagy képlettel senki se számolja, nem indokolt tehát, hogy ezeket az eljárásokat tanítsuk. Tiszta formalitások, az aránypár és képlet formális céljai is elenyészőek.

c) A gyakorlat a százalék és kamat kiszámítására igen egyszerű és logikus eljárásokat honosított meg. Ezeket kell nekünk tanítani, ezeket kívánja a polgári fiúiskolai utasítás is. Ki kell indulnunk abból, hogy 1% az összeg századrészt jelent, ebből akárhány százalékra egyszerű szorzással vagy olasz-módon következtetünk. A százalék fogalmából következik, hogy 100% maga az összeg, ami az összeg kiszámítását is logikussá és egyszerűvé teszi, mert az adott százalékból kell 100%-ra következtetni. A százalékra úgy következtetünk, hogy kiszámítjuk az 1%-ot és ahányszor ez a százalékértékben foglaltatik, annyi a százalék.

A kamatszámítás nem egyéb, mint összetett százalékszámítás. Az egyévi kamat nem egyéb, mint a tőkének a kamatlábal számított százaléértéke. Az egyévi kamatból következtetünk több évre, vagy az év törtrészeire. A napokra a kamatot mindenütt kamatszámmal és kulcsszámmal számítják, nekünk is ezt kell tanítani. A tőkét és kamatlábat a százalékszámításhoz hasonlóan számítjuk. Ezek gyakorlati és logikus eljárások, ezekkel szemben semmi sem indokolja a képletet, aránypárt vagy egységrehozatalt.

6. Mit tanítsunk a tőzsdéről és értékpapirokról? A kérdés egyik pedagógiai bizottságban vetődött föl a következő formában: A mai gazdasági viszonyok között, amikor a kötött gazdálkodás, a hitel nagy nehézségei, a valutaforgalom nagy kötöttsége mellett a tőzsde szerepe annyira korlátozott, az értékpapírok forgalma majdnem nullára zsugorodott, érdemes-e időt tölteni ezek tanításával és kérdéssé vált, hogy a mai viszonyok között tanítsuk-e az értékpapírok vételét és eladását? A kérdés ebben a formában még vita tárgyává sem tehető, mert a tanterv előírja, tehát tanítani kell. De különben az értékpapírok és a tőzsde közgazdasági jelentőségüknél fogva kell, hogy szerepeljenek a polgári iskola anyagában. A kérdés azonban teljesen jogosult abban a formában, hogy a mai viszonyok között mit és hogyan tanítsunk ebből az anyagból? Helytelen pl. Koronajáradékot vétetni 96-os árfolyamon, ahogy ezt egy vizsgán hallottam. Háború előtti papírjaink ma nem szerepelnek a forgalomban. Ha a Koronajáradék magánforgalomban előfordulna, akkor ára 100 K-kint 8—10 fillér volna. A háború alatti

értékpapírok, a hadikölcsönök a tőzsdén jegyeztetnek, de árfolyamuk 100 K-kint pár fillér és ebben a folyó kamat is bennfoglaltatik, forgalmuk minimális, tehát ezekkel sem érdemes foglalkozni.

A polgári fiúiskola tantervi utasítása részletezi általában, mit tanítsunk az értékpapírokról és mit a tőzsdéről. Eszerint ismertetni kell az államkölcsön kibocsátását, törlesztési módjait, ismertetni kell a fontosabb állampapírokat, a névértékét és árfolyamértékét, a fix kamatozású kötvények tőzsdei jegyzését, vételét és eladását. Tárgyaljuk a részvénytársaság alakulását, a részvényeket, osztalékot, névértéket és árfolyamértéket, tőzsdei jegyzést, a vételt és eladást.

A fontosabb és tényleg forgalomban levő fix kamatozású értékpapírok a következők:

a) A magyar királyság 6%-os 1925. évi francia frank kötvénye. Szelvény esedékessége január 1. és július 1. Árfolyama 18%.

b) A magyar királyság 7½%-os 1924. évi államkölcsönének (Népszövetségi kölcsön) dollárra szóló magyar részkiadását. Szelvény esedékessége február 1. és augusztus 1. Árfolyama 54%.

c) 4%-os Budapest székesfőváros fontsterling kötvényei. Szelvény esedékessége január 1. és július 1. Árfolyama 46%.

d) 4%-os Budapest székesfőváros francia frank kölcsönkötvényei. Szelvény esedékessége január 1. és július 1. Árfolyam 35%.

e) 4½%-os Budapest székesfőváros kölcsönkötvényei. Szelvény esedékessége január 1. és július 1. Árfolyam 51%. A kötvények aranykoronára szólnak. Az arany koronát 1.16 pengővel kell egyenlőnek venni.

f) 7½%-os Magyar Általános Hitelbank dollár záloglevél. Szelvény esedékesség február 1. és augusztus 1. Árfolyama 74%.

Az árfolyamok a névérték százalékában értendők. Az idegen pénznemre szóló értékpapírok pengőre számítandók át és pedig a Magyar Nemzeti Bank által megállapított pénz- és árú árfolyamok átlaga alapján.

Költségek: alkuszdíj az árfolyamérték 20/00, de legalább 2 P. Jutalék az árfolyamérték és kamat összege után 10/00. Leszámolási díj az árfolyamérték 33¼/00, de legfeljebb 2.40 P. Forgalmi adó az alkuszdíj, jutalék és leszámolási díj után 3%.

Példaképpen közlök egy pár elszámolást:

Mennyit fizetünk január 10-én 5000 dollár 7½%-os Magyar Hitel záloglevélért?

5000 dollár árfolyama 74 % ...	3700 dollár à	3.46 P	12802.— P
Kamat 160 napra (5000 dollár)		576.64 P	
Alkuszdíj 20/00		25.61 »	
Leszámolási díj		2.40 »	
Jutalék (12802+576.64 P után) 10/00		13.38 »	
Forgalmi adó 3 % (41.39 P után)		1.24 »	619.27 P
Összesen			<u>13421.27 P</u>

Mennyit fizetünk 10 db Magyar Általános Kőszénbánya részvényért, árfolyam 290?

10 db Kőszén árf. 290		2900.— P
2.5 ‰ alkuszdíj	7.25 P	
2.5 ‰ jutalék	7.25 »	
Leszámlási díj	2.40 »	
3 ‰ forgalmi adó	— .51 »	17.41 »
	Összeg	2917.41 P

Ezek a mai gyakorlatnak megfelelő feladatok, semmi nehézséget nem okozhatnak, nagy a gazdasági jelentőségük és a százalék és kamatszámítás, továbbá a külföldi pénzek átszámítására fontos alkalmazást jelentenek.

Szenes Adolf

Meseország—gyermekország

I.

A gyermek irodalma tíz-, tizenkettedik évéig szinte kizárólag a mese. Mialatt a szülők és pedagógusok a mese mellett, vagy ellen foglalnak állást, a gyermek ösztönösen élvezettel fordul a mese felé: hallgatja, illetve olvassa azt. Ha így nem jut hozzá, gondoskodik kárpótlásról: saját fantáziája termelt mesében, mesés játékban, a felnőttek által igen gyakran hazugságnak minősített elképzelésekben elégíti ki meseszükségletét. Kérdés, mi az oka ennek az általánosan fellépő meseszükségletnek; milyen formában léphet az fel; mi teszi alkalmassá a népmesét ennek a gyermekmesevágnak a kielégítésére? A gyermek meseszükséglete két irányú: *passív és aktív*. A passív vágyat elégíti ki a meghallgatott mese. Ezzel a fent említett kérdésekben foglalkozunk majd. Az aktív mesevágys saját fantáziájának működésében nyilvánul meg: részint a maga fabrikálta »mesékben«, mondókákban, de leginkább magán- és társasjátékaiban. A mese fantáziának ezt az aktív természetét a *gyermekjáték és gyermekmese* összehasonlítása által ismerjük meg.

A mese, melyet a gyermek hallgat, ritkábban népmese mintára írt műmese, mindenesetre népi eredetű. A népmese a felnőtté, annak családi, primitív vagyoni, társadalmi és szellemi ügyeivel foglalkozik. Világos tehát, hogy nem a népmese tárgya az, ami a gyermek lelkéhez férközik. Szexuális élet, háború, családi viszály, éppúgy, mint a mese környezete, amelyben a cselekvés lejátsszódik ismeretlen, sőt a mese olvasása után is lényegében ismeretlen marad a kis olvasó előtt. Másképp látjuk a népmese és gyermek viszonyát, ha a népmese *hogyan-ját*, a mentalitást vizsgáljuk meg, amelynek jegyében

a népmese megszületik. Ez a rövid betekintés a népmese alkotó szellemébe adja majd meg a magyarázatát annak a látszólag különös jelenségnek, hogy felnőtt, művelt ifjúsági írók miért tudnak nehezebben a gyermek lelkéhez férközni, a gyermekhez tárgyban közelálló mesével, mint a távol mitosz világának emléke: a népmese.

Feltűnő mindenek előtt, hogy a népmese *valótlan*. Valótlanok a szereplők, a hely, a történés, hiszen végül mindent a csoda és a csodálatos lények oldanak meg. A gyermek a valótlanságról nem vesz tudomást, való és valótlan nem kap lelkében még külön kategóriát. Még a minden nap használt ismert tárgyak is a 6. év előtt deformálva élnek benne. Ez a tény nem meglepő, ha figyelembe vesszük, hogy a gondolkodás rendszerező eljárása az agyvelő mellékcentrumaiban csak igen későn fejlődik ki. (Ezért tulajdonít a gyermek életet az élettelennek, különösen, ha az az élőhöz hasonlít, mint a játék-baba.)

Mit szolgál a »valótlan« történet és a »csoda«? A primitív ember, illetve nép vágyának korlátlan beteljesedését. Ezek a vágyak a szerzésre, primitív ösztönök kielégítésére vonatkoznak. Kincszerzés, vándorlás, nagy babonák a népmesében mindannyi ősi vágy-émlék. A gyermek is korán tapasztalja, hogy ösztöneinek korlátlan érvényesülése akadályba ütközik. Örömet okoz neki tehát a mese, hol különösen a bírasi és evési biológiai ösztönök mindent legyőznek a »terülj-terülj kisasztalkám« varázsigével, vagy az aránysíp megfűjásával. Természetesen a gyermek magát a rokonszenves hőssel azonosítja. Ha a hősnek sikerül megszereznie az aranyalmát, nem kevésbé boldog, mintha az ő kezében ragyogna. A népmese hőse pedig — s ez különösen egyezik a gyermek igényével — mindig rokonszenves. Vannak jók és vannak rosszak. A jók a hős mellett, a rosszak ellene foglalnak állást. A gyermek szempontjából nincsen komplikált jellem. Jó, aki enni ad, foglalkozik vele, vágyait kielégíti. Rossz, aki ezt nem teszi és rossz különösen az *ismeretlen*, az *idegen*. Gyermekes vonása a mesehősnek a bizalom. Aki jó, az nem lehet a mesében bizalmatlan. Jellemző, hogy a magyar népmese pl. nem tartja összeegyeztethetőnek a vitézséget és butaságot, de a ravaszságot úgy a magyar, mint a többi népmese megengedi kedvelt hősenek. Itt lép fel a még Wundt által felvetett kérdés, t.i. a mesehősök jellemetlenségének kérdése. Hogyan egyeztethető össze ez a tényleges pártoskodás azzal, hogy mesében mindig az igazság érvényesül? Épúgy, mint ahogy a való és álom, illetőleg valótlanosság megkülönböztetése nem probléma sem gyermeknek, sem primitív embernek, erkölcsi tekintetben sincs benne habozás. A kisgyermeknek épúgy, mint az egész primitív embernek, nincs tulajdonjog-ismerete. Amit maga előtt lát, azt elveszi. Ha kezecskéjéből elveszik a megkívánt tárgyat, sir. Jellemző,

hogy a lopást a magyar népmese nemigen bünteti, ez arra mutat, hogy a nép a prima occupatio jogát vallja, mint az ősi nomád életmód emlékét. Igazság az, ami ösztönének kellemes, legtöbbször az egész mese nem más, mint ennek az »igazságnak« diadalmas kibontakozása a »happy end«-ben. Sem a nép, sem a gyermek nem tudna belenyugodni pesszimista végbe. Nem tudja elképzelni, hogy a szegény leány (illetve a kisgyermek, aki már adott gyermeki helyzeténél fogva természetesen azonosítja magát a mese legkisebb és elnyomott, de végül is diadalmas hőseivel) ne legyen végül is királynő, de abban, hogy egyszerre szellemek lépjenek közbe, semmi csodálatosat nem lát. Ennek az u.n. igazságnak érvényesítéséért folyamodik a deus ex machinához, a szellemek, tündérek világához. Ezek adnak büntetést a rosszaknak és jutalmat a jóknak. De lássuk, kik ezek a szellemek? A mítosz világában kétségtelenül a totem, majd a mindjobban kialakuló istenség-fogalomnak felel meg a mese mindenható szellem-tündér-világa. Az ősember tehetetlen a környező erőkkel szemben. Rajta kívüleső, érthetetlen dolgok történnek, villám üt kunyhójába, majd ismét szép idő lesz. Ki okozza mindezt? Az ismeretlen hatalom; az állatot nem ismeri, fél tőle, magafeletti erőt tulajdonít neki, tehát maga fölé helyezi; vallásos kultusszal fordul bizonyos állatok felé; vannak ezek közt jók és vannak, amelyekről félnie kell. Mihelyt megismeri az állatot, maga alá rendeli, szolgálatába állítja. A primitív vallásos kultusz mindég az ismeretlen felé irányul. Ilyen mindenható hatalomként helyezi maga fölé a gyermek a szülőket, akiktől mindent kap, vagy akik megtagadják tőle vágyát. Ezen a »totemizmuson« a gyermeket, miután a szülő emberi (tehát nem mindenható) voltáról tudomást szerez, a kultúra elég könnyen átsegíti. Segítségül nyújtja a gyermeknek a pozitív vallást, az istenhitet, s vágyait ilyen irányba tereli. Egész kis korban (3—6 évig) ez a vallásosság azonban inkább szoktatás még a legjobb esetben is. Sem a vágyak redukálásába, sem azok teljesíthetlenségébe nem nyugszik bele a gyermek. Ezért talál hozzá oly könnyen utat a sárkány (az ősember ismeretlen totemének emléke), a tündér, a varázsló s az ősi mítoszhit mindannyi figurája.

A kultúra primitív fokát jellemző demokratikus felfogásban is találkozunk a gyermek- és népmese mentalitása. A népmesében mindenből minden lehet. A királyleány épúgy mos, játszik, mint a szegény ember leánya, a parasztfiút sem születése, sem műveltségi hiánya nem gátolja a királyság átvételében, csak az aranyalmát le tudja venni a mágos jegenye tetejéről. Sőt mégcsak nem is a saját erejéből, hanem a szellemek segítségével is leveheti.

Megegyezik a népmese és a gyermek ízlése is. Ragyogás, bíbor, bársony, gyémánt, arany, ezüst, tarka színek egyaránt kielégítik nép és gyermek szépérzékét.

Bármennyire hozzásimul egy mese a gyermek gondolkodás-

módjához, mégsem tudja azt élvezni, ha nem megfelelő formában kapja. Éppen a *formai elemek* hozzák legközelebb a népmesét a gyermekhez. A nép és a gyermek ugyanazt a határozott formai-ságot követeli meg a mesétől, máskép *nem tetszik* neki a történet, nem köti le figyelmét. A *rend* és *forma* követelményének eleget is tesz minden népmese. A *stereotíp kifejezések* nem a véletlen szokás eredményei, nem véletlen az, hogy a mesében (vannak idegen mesék, hol a négy, de legtöbbször, úgy mint nálunk is) a hármasszám uralkodik. A pszichoanalízis ebben a *tiers état* felfelé törését látja: szerinte a harmadik legkisebb fiú az elnyomott családtagot, vagy az elnyomott népet jelenti. Még ha el is fogadnók részben és egyes esetekben a felfogást, az éppen nem oldja meg a *hármasszám* szerepét. Miért van a királynak éppen három lánya, miért kell a királyfiaknak három próbán keresztül esniük, miért van a kertben egy gyémánt, egy arany és egy ezüst fa? Mert a hármasszám áttekinthető rendet, egységet, tehát megnyugtató harmóniát teremt a mesében. Ez az egységre, befejezettségre való törekvés közvetlenebbül él a gyermekben, mint a felnőttben. Lelkiélete kevésbé bonyolult, számai nem vezetnek annyifelé, nem is kuszálódnak úgy össze. A formát egyszerűbben megtalálja. Népköltőnek, gyermeknek a forma nem küzdelem terméke, mint felnőtt művésznél.

Ha a sajátosságos hármasszám (vagy négyes) egység okát a lelkiélet mélyebb rétegeiben keresnők, vizsgálataink, — amelyekét a dolgozat kerete nem enged meg, — a számmisztika problémáihoz nyúlnak vissza. Nemcsak az ókori népeknél, hanem ma is van ennek szerepe, ha nem is veszünk róla tudomást, s az ókori népekhez hasonlóan nem vesszük azt komolyan. (Érdekes azoknak — a különben általában ideges gyermekeknek esete, akik babonás félelemmel számolják, hogy a kerítés lécei, a kövezet téglái, vagy lépéseik száma kiad-e maradéktalanul bizonyos előre feltett számot. Jellemző egy kisfiúnak a példája, ki ezt a játékot »hatozás«-nak nevezte el. Olvasmányában, játékaiban szinte betegesen kereste a hármasszám egységet, s később minden tiltott játékot, »rosszat«, ahogy a gyermek mondta, »hatozás«-nak nevezett el.)

Ennek a formakövetelésnek eredménye a népmese *folytonossága*. Sem időben, sem helyben nincs kihagyás. A hős nem terem egyszerre egyik országból a másikba, az utat vele együtt kell megtennünk. Legalább egy pár magyarázó szó mindég megmondja az olvasónak, mi történt az öreg király országában, mi alatt fia odajárt. S ha az időbeli vagy helybeli ürt másképp nem lehet áthidalni, elaltatja a hőst a meseköltő, úgy viszi át hét-országon keresztül. Épűgy nem nyugodna bele a gyermek a kihagyásba, mint a bevégezetlen történetbe, amire sem népmese, sem más népi alkotásban nincs is példa. Szinte elmaradhatatlan a *fokozás* színekben, fémekben, nagyságban. Ennek rendje is meghatározott: szilva után jön a körte, alma; ezüst után

arany, majd gyémánt, de sohasem össze-vissza. A *hierarchikus* rend is ezt az egységes formát szolgálja. A mese társadalma szigorúan megszabott hierarchikus rendben épül fel, a népi, illetve a gyermeki igényeknek megfelelően. Legfelül a király, majd az udvari nép (ez rendszerint gonosz), ezután következnek a gyermekei, akik társadalmilag különben egy nívón vannak már a néppel. A király, mint a cselekvés formái összefogója szerepel; a gyermek kis életében kb. a szülő felel meg a király mesebeli szerepének.

A népmesében tulajdonképpen azt az irreális világot ismerjük meg, amelyet a primitív ember a vágyak országában teremt magának. Mint láttuk, a gyermek ki nem alakult valóságsszemléletének megfelelt ez az irreálitás. De mi történik akkor, ha lassan a »való« világot is megismeri, valóságképe kialakul? Nyilvánvaló, hogy így a meseélvező gyermek lelkében párhuzamosan alakul ki egy reális és egy irreális világkép. Később, mikor a kettőt tudatosan el tudja választani, két út nyílik számára. Az egyik természetesebb és gyakoribb, hogy a reális világ megismerésével a valóság, felé fordul, lassanként érdeklődése, sőt szeretete is elfordul a mesétől. Mire érje tudatára ébred, a »kamaszkorban« már határozott meseellenes álláspontra helyezkedik. A másik eset, hogy a gyermek ragaszkodik mese olvasmányai csodálatos világához, attól nem tud elszakadni és inkább a realitásról mond le: a való életét megtölti a mesék tartalmával. Itt jelentkezik a nevelő szerepe, hogy a gyermek egyéniségének megfelelően a kellő mértékben és tapintattal »válassza« el a gyermeket a mesevilágtól. A gyermektanulmányozók között időről-időre felbukkan olyan vélemény, mely a gyermek életéből a népmesét, sőt a mesét is ki akarja szorítani; helyettesítésül pedig az oktató »mesét« ajánlja. A gyakorlat ezt a kísérletet azonban minden esetben megdönti. Hiszen ha a mesét eredményesen fel is lehet használni tanításra, nem lehet a gyermek szórakozását tudatos tanítással pótolni. S a népmese — természetesen kellő tartalmi felülvizsgálás után s megfelelő kiválogatásban — sajátos mentalitása és struktúrájánál fogva nevelőhatású: alkalmat ad a gyermeknek ősi ösztönei kielésére. A gyermek irreális alaptermészete is — föltételezzük mindég a kellő irányítást — kiélheti magát a mesében. A mese mintegy közömbösíti ezt a tulajdonságot. Kellő óvatosság nélkül azonban még inkább kifejlesztheti. Az emberben alap-tendencia a valóságkeresés mellett a valóságkerülés is. A gyermek kíváncsi a karácsonyi angyalra, beles a szobába, mikor a karácsonyfát díszítik — de mikor az igazat sejtí, hagyja, hogy a szülők illúzióba ringassák, fél a teljes valóság meglátásától. Ez a kettősség az embert egész életén végigkíséri: kutatjuk az »igazságot« s élvezettel olvassuk Jókait; az összes soknevű művészeti törekvés alapján kétféle irányt képvisel: közeledni akar a realitáshoz, vagy attól távolodni. A helyesen alkalmazott

mese ép azt szolgálja, hogy a gyermek lelkében a *reális és irreális tendenciák harmóniába kerüljenek*.

Hogy mennyire alapvető tulajdonság ez a kettősség, azt nem annyira a gyermek passzív meseélvezete, de még inkább az aktív mesemondása világítja meg. A gyermek meséit pedig nem mesékből (bár ilyenek is vannak), hanem játékból ismerhetjük meg.

II.

A játék megfigyelése még jobban megvilágítja a való és valótlan keveredését a gyermeki lélekben. S ha a gyermek játékát a gyermeki lélek tükrének tekintjük, akkor ebben valóságos mesevilágot kell megpillantanunk.

Ahogy a gyermek szempontjából nincs »valótlan«, vagy »való« mese, ép úgy nincs számára »komoly« cselekvés, vagy »komolytalan« játék. Mese és játék csak a felnőtt szemében komolytalan tartalmú, a gyermek *hisz* mindkettőben. Így a játék szó, a szokott értelemben alig jelölheti a gyermek aktivitását, ha játék alatt a felnőttek nem komolyan vett ténykedéseit is értjük. Épen jellemző a gyermekre, hogy mindent komolyan vesz. Bár a játék szót 3 éves gyermek gyakran használja, tudjuk, hogy ez nem lehet tudatos, hiszen ez is, mint a gyermek beszédének legnagyobb része, szóutánzás. Nem hagyjuk figyelmen kívül a Karl Groos által képviselt begyakorlás elméletét, sem a Wundl-féle nézetet, mely a gyermekjátékban a gyermek művészetét látja, figyelembe vesszük a legújabb »munka elméletet« is. Mégis azt kell megállapítanunk, hogy a gyermekjátékot már tárgyánál fogva sem lehet egyoldalú cselekvés csírájának tekinteni. Már tárgyánál fogva sem lehet a gyermek minden játéka »művészet«, ép úgy, mint ahogy nem lehet mind »munka«. S vannak játékok, melyek nem a »begyakorlást« szolgálják. Mi, — mint ahogy a gyermek is egységesen fogja fel saját cselekvését — a gyermek minden spontán aktivitását nevezzük gyermekjátéknak*.

* Kérdés, mikor veszi tudomásul a gyermek, hogy a »komoly«, az »igazi« cselekvés nem az ő »játéka«? Az iskolabajlás kezdete, ha előbb nem történt már ez meg, mindenesetre rá kell ébressze a gyermeket a különbségre. Míg a játék spontán aktivitás (ép mint a nemes értelemben vett munka), addig az iskolát nem érzi természetkövetelte szükségnek. Épen ezért csak akkor lehet a gyermek iskolai munkája harmónikus, ha az játékos, azaz a gyermek »munkája« természetéhez alkalmazkodik. Így az iskola- és játékvilág egybeolvadva kiváltja a gyermek spontán aktivitását, mert a *játékcél* és a *tanítási cél* egybeesik. Ez a két cél természetesen csak a primitív ember »iskolájá«-ban eshetett össze; itt nincs erőszakos átmenet a kultúra, a felnőttek világába. A gyermek játszik egyedül, majd anyjával, apjával együtt tesz egyet-mást, hol játszva, hol komolyan, ami később már segítség számba megy. Hova-tovább egyedül faragja meg a

Játékában a gyermek *önző*, sőt kegyetlen (ép úgy, mint a primitív ember, vagy a mese hőse, ki mindent alárendel érdekének).

Óriási szerepe van az utánzásnak és *ismétlésnek*. Mindkettő megnyugtató hatást gyakorol a gyermekre, a ráismerés örömeivel tölti el. (Gondoljunk a mesében folyton ismétlődő stereotíp kifejezésekre; a primitív népek vallásos szertartásaira, melyekben ugyanazt a monoton dallamot számtalanszor ismétlik.) Egy soros mondókák órákig gyönyörködtetnek 3-4 éves gyermekeket. Legpontosabb jegye a játéknak a *megszemélyesítés*. Élő és élettelen közt nincs különbség. (A népmese túje is megszólal és elmegy vándorútra, állatok és emberek közös tulajdonságokkal bírnak.) Egy pálcikát bátran játékababának fog fel a három, sőt négy éves gyermek. A babát viszont élőnek tekinti. Ismerünk hat éves kislányokat, kik babájukat titokban etetik. Miért titokban? Mert ekkor már sokat hallják, hogy a baba nem élő, hiszik is esetleg és restelik a felnőttek előtt, hogy ők még »gyermekek« és nem tudnak elszakadni a játékvilágból, amelyben minden élő. (Mint ahogy a mesében minden való.) Világos, hogy a gyermek ilyen esetekben küzd a való és valótlan világ megkülönböztetésével és nehezeére esik az utóbbtól való elszakadás. Ugyanaz az kettősség alakul ki a gyermek játékvilágában, mint az imént láttuk a mesevilággal kapcsolatban, sőt a mese és játékvilág valótlansága sokszor elválaszthatatlanul egybeesik. A nevelőnek igen fontos és nehéz feladata van, ha erőszakos beavatkozás nélkül úgy akarja irányítani a gyermek aktivitását, hogy játékában a valótlanság utáni vágyát is kiélje, de ne kerüljön később helyrehozhatatlan diszharmonia a való világgal. A gyakorlati nevelésnek talán ez a legkevésbé figyelembe vett kérdése. A gyermek játék életében a valótlan a reális élettel szemben gyakran abba a ferde viszonyba kerül, hogy a gyermek intenzív játékéletben »valódiab«-nak veszi azt, a tényleges reálitásnál s azzal később sem tud összhangba kerülni, míg végül szinte kettős életet él.

Ha megfigyelünk egy babázó kislányt, ugyanazokat a jegeket fedezzük fel játékában, mint a meseélvezetében. A babát élőnek tekinti, ha a baba élő, a szoba lehet kacsalábon forgó vár, a sámfa lehet vőlegény s a lámpaernyő repülőgép. Tehát a játékban, ép, mint a mesében, minden vágy teljessége *korlátlanul lehetséges*. A másik fontos jegy, hogy ép mint a mesében, a gyermek *elkülönül* a játékban a környezettől. Van olyan gyermek, kinél ez az elkülönülés tudatos. Hisz az

baltát, a tutajt, már *hasznos* komoly tárgyat készít. Játék és tanulás fedik egymást, mivel *tárgyak* egyezik. A mai legújabb törekvések is csak távolról közelíthetik meg ezt az eredeti közvetlenséget, akadály itt a kultura nagy tömege, melyet az ember mindég át akar adni az utódoknak.

ő saját *játék*-, illetőleg *mesevilágában* és nem azonosítja magát a felnőttekkel, mint ugyanolyan fejlődés alá vetett lényekkel. Ez azt jelenti, hogy jobban érzi magát az irreális világban s ragaszkodik hozzá. Jellemző egy hét éves kislány példája, ki bár tudta, hogy hetedik születésnapján egy évvel megint öregedett, képtelen volt megérteni, hogy egyszer ő is *felnőtt* lesz.

Hogy a mese- és játékvilág lényegében azonos, azt a gyermek *színjátéka* bizonyítja. A csoportos gyermekjátékok legnagyobb részt színjátékok. Elhatározzák pl., hogy családot, iskolát, vagy utazást játszanak. Első a szereposztás. Mindenki lehet minden, mint a mesében és olyan szerepet játszanak meg, mint a »nagy« színházban, ami lényegében nem az övéké. A gyerek beleéli magát a szerep valóságába, ha szürke sapkát, vagy papírból készült kalapot is pirosnak látja, ha történetesen Bóbítás Piroska szerepéről van szó.

A játék és mesevilág találkozása arra az elkülönülésre, amit a realitás és irreálitás diszharmóniája okozhat, érdekes szolgál egy nyolc éves kislány esete.

Az említett kislány barátnőjénél látogatóban van. Valamely együtt olvasott mesét játszanak meg. Éppen utazásra készülnek a tengeren. A tenger a fürdőkád. Csengetnek, jön a szobalány. Abba kell hagynia a játékot. Még nem akar haza menni, de muszáj. Sirva megy haza. Otthon megdorgálják, amiért nem akart szó nélkül hazajönni, mikor érte mennek és a durcásságért. Hivatkoznak más kislányokra, akik »engedelme-sebbek«. Piroska még durcásabb lesz. Vacsora után kedvenc tortája kerül az asztalra. Kap is belőle egy nagy szeletet, de azzal a megjegyzéssel, hogy »bár nem érdemled, megeheted«. A tortát otthagyja és alig várja, hogy ágyba kerüljön. Itt következik a gyermek életében a forduló pont: máskor meg kell várni a szobában valakinek míg elalszik, most terhére van a segítség, örül az *egyedüllétnek*. Fontos ez a fordulópont, különösen, ha ezt a vágyat valami hirtelen pattantja ki. Fejére húzza a takarót, eszébe jut az abbahagyott játék, mintegy lerázza magáról a szidás kellemetlenségét s továbbjátssza az abbahagyott játékot, gondolatban. Az utazás így sokkal merészebb méreteket vesz. Erős átképzés kellett ahhoz, hogy a fürdőkádat tengernek lássák. Így azonban szabadon csapong a képzelet. Mesebeli országok, tenger, hajó, sivatag jelennek meg. S jellemző, hogy a sivatagban csupa tejszínhabos gesztenyetortát esznek, a vacsoránál elmaradt torta kárpótlása képen. Ez a képzeletbeli játék igen megtetszik neki, másnap tovább utaznak a játékbabájával. Később egy harmadik személyt is bevon a képzelt utazásba. Kibővíti az utazás esténként, de nappal mind kevesebbet játszik társaival; a veteményes kertben bolyong naphosszat, talán nem is azért, mert az az utazásra alkalmas, hanem mert ott zavartalannak érzi magát. Később már a játékban szereplők nem utaznak, a történet ki-

bővül. De a gyermek valami büntudat felét érez a titkos játékok miatt s mikor barátnőjével találkozik, megtudja, hogy magában az is hasonlóan játszik, ez felszabadítólag hat rá, hazamenet nem is folytatja a képzelet személyekkel a képzelet történetet. Ujra sokat van egyedül, a környezetével dacossága miatt újra baj van s ismét belemenekül az álmodozásba. Közben állandóan lelkiismeretfurdalása van, azt hiszi, hogy ez tilos. (Külön lélektani studium lenne annak a vizsgálata, miért érezte ezt tilosnak. Talán a túl elkényeztetett gyermek, kinek folyton hangsúlyozták szülei, hogy mindent szabad, csak mindent meg kell mondani, saját énjének különállóságát akarta a »külön titkokkal« hangsúlyozni. De mivel mindenről aprólékosan be kellett számolnia, a »titok« már bűn is volt.) A kislány megy az utcán és képzelet alakjai veszik körül, tanulja a leckét, meléto lakodnak az ő különvilágának emberkéi, kik gyakran az olvasmányok hatása alatt születtek. Már tizenegy éves s meg van róla győződve, hogy ez az igazi világ, amiben ő él, nem a szüleivel, ismerősökkel folytatott élet. Mindjobban elhúzódik a pajtásoktól, érzékenysége idegessége nő s ez természetesen súrlódásokat okoz a világgal, amelyiket úgy sem akar elismerni. Még később, tizenhét—tizenöt éves korában is, — természetesen már más tartalommal — folytatja ezt az álmodozó játékot. Szórakozott, tanulásra nem figyel. Még később, már az élet valóságától nem zárkozhatsz el, úgy, hogy valóságból ismert személyek töltik meg tartalommal az álmvilágot s így valami kapcsolat mégis lesz a két világ között. Az ellentét később úgy, ahogy kiegyenlítődik, de bizonyos, hogy örökre meghagyja a gyermek lelkiéletében a nyomát a való és valótlán élet oly sokáig tartó külön szemlélete.

Természetesen az itt leírt példa a súlyosabbak közé tartozik. Biztos azonban, hogy sok felnőtt biztosabb talajon állna később, ha gyermekkorában a való és valótlán világot a környezet közelebb hozta volna számára és a valóságot természetesen, játékon, mesén és nem apró, sokszor nagyobb katasztrófákon keresztül ismerné meg. A gyermek is érzi ennek szükségét, de maga nem tud segíteni rajta. A fentemlített kislány pl. többször tett nagyobb korában szülei előtt célzást az ő kettős életére, de azok nem tulajdonítottak elég jelentőséget a gyermek szavainak s nem segítették.

Kevésbé súlyos, ha az ilyen »Trauma« nem egy gyermeké, hanem kis társaságé. Így a valótlán tartalom ellenére nem fejlődhet ki a gyermek egyedülléte. Ilyet ír le pl. S. Bernfeld két fiúcskáról s egy leánykáról, kik egy képzeletbeli kecskével és kecskefogattal játszottak. Végül megfejték a kecskebakot, a tejből sajtot készítettek, sőt gyárat rendeztek be s nagyméretű szállításokat bonyolítottak le a legközelebbi városba, — míg végre megunták és más játékba kezdtek.

Érdekes, hogy a gyermek leírja elég gyakran (különösen

biztatásra) játékát, pl. ha baltot játszik kavicsal, babbal stb. De nem ismerek sem közzétett mesékben, sem naplókban olyan játékleírást, mely a játék és külső eszköz nélküli képzelt játékot mondaná el egyenes formában.

Igy az előbb tárgyalt leányka írt naplót, de álmodozásairól, mint olyanokról, nem írt egyszer sem. Ha ez így van, akkor ez mind jobban megerősíti azt a föltevésemet, hogy a napló a gyermek énjének nem a legőszintébb megnyilatkozata. A gyermek énjében hármass réteget tételezhetünk fel e szempontból, természetesen nem éles és nem tudatos különállásban. Egy legmélyebb, legőszintébb attitude, ez nyilatkozik meg a »Tagtraum«-ban. Ez a réteg, mely az *aktív* meseszükségletet félig magának mesélésben, félig játékban kiéli, egy napló arc, (természetesen nemcsak naplóíró gyermekeknél) ez az az arc, amilyennek saját magát látja, jobban mondva, *szereti* látni; a napló inkább azt szolgálja, hogy azt az ént mutassa be, amilyen neki imponálna; végül a külső, köznapi viselkedése a harmadik réteg, amely annál jobban megközelíti a másikat két réteget, minél harmonikusabb a gyermek lelki élete.

A gyermekek által írt mesék a következő tanulságot nyújtják*: Az írni tudó gyermek ír mesét (sőt előbb is diktál esetleg). Mindenek előtt feltűnik, hogy a maguk írta mese egyszerűbb a népmesénél. Ezt a környezet egyszerűbb volta természetesen magyarázza. Feltűnő azonban, hogy csoda alig-alig fordul elő s ha igen, ott határozott irodalmi hatással van dolgunk. Tehát éppen a népmese lényegéből, a csodából kevéset ad, holott láttuk, mennyire megfelel a csodavilága az ő lelki-alkatának is. Ezt az ellentétet csak úgy fejthetjük meg, ha a még iskolába nem járó gyermek »irodalmi működésére« is rövid pillantást vetünk. A 3—6 éves gyermek ilyen aktivitását Bernfeld említett művében »poetische Spielerei«-nak nevezi. S valóban az is ez, spontán aktivitás: játék. Igaz és nem igaz tartalom ezekben nincs. »Értelmetlen« és sok ismétléssel tele mondókákban összekeveredik. Próza és vers sokszor egybeesik, de inkább a rimet, a kötött meghatározott formát keresi. Az egész kis gyermek és a primitív népek kezdetleges mondókái között meg van a hasonlóság. Azonban már tudatosabb 5—6 éves, különösen iskolába járó gyerek mesterséges hatások alatt elveszti eredeti naívságának nagy részét, mihelyt megfigyelik: tehát, ha diktál, ha ír. Azt szeretnők ezzel kiemelni, hogy a gyermek sajátos *aktív meseszükségletét* nem az általa diktált vagy írt mesékben, hanem mesés játékaiban aktivizálja. A gyermek játéka, képzelődései rokonok struktúrában és felfogásban a népmesével, amelyet a gyermek

* A vizsgált mesék egyrészét *Berthold Otto*: *Kinder-Geschichten* c. gyűjtéséből vettem, részint Nemesné volt szíves a Családi Iskolában gyűjtött, gyermekek által írt meséket rendelkezésemre bocsátani.

szeret is. A gyermek kezdetleges »irodalmi« alkotásai azonban csak igeret ritkán tükrözik legőszintébb énjét.

Mesevilág, játékvilág legyen a híd a gyermek számára, mely harmónikusan köti össze a valót a valótlanlannal.

Dr. Kemény Katalin

GYAKORLATI PEDAGÓGIA

Történelem

Nagy Lajos beluralma

(Tanítás a polg. fiúiskola III. oszt.-ban.)

Nagy Lajos uralkodásának eseményeit tanmenetszerűleg három órában tárgyalom. Az első órán trónrajutása és a nápolyi hadjáratok, a következőn a balkáni, velencei és lengyelországi politikájának és Magyarország nagyhatalmi kialakulásának eseményeit nyújtom; a 3. órát a című felvett tétel ismertetésére fordítom. A zárójelbe a tanulói feleleteket foglaltam. Ezek természetesen több kiegészítő s rávezető kérdés eredményei, melyeket helyszűke miatt mind nem tüntethettem fel.

Vázlat.

I. Előkészítés. a) *Kapcsoló ismételés.* Nagy Lajosról az előző órákon tanultak összefoglalása: Nagy Lajos trónfoglalása; a nápolyi hadjáratok; balkáni s Velence elleni hadjáratok; a lengyelországi hadjárat. — Magyarország keleti nagyhatalom.

b) Csak harcban, háborúban tűnnek ki a nagy király erényei?

c) Vizsgáljuk a mai órán beluralmát.

II. Tárgyalás. Az ősiség lényege és célja. — A jobbágyság helyzete; a kilenced. — A városi polgárság; a céhek. — A kor művészeti emlékei (a kassai dóm; szoboralkotások. — A Bécsi Képes Krónika). Egyetem-alapítás; építkezések. — Nagy Lajos jellemzése. *III. Begyakorlás.* Vezérszavak s ezek alapján az óra anyagának összefoglalása.

Szemléltetés. Szállóige. — Szemelvény olvasás.

Szemléltetési eszközök: Magyarország és Középeurópa a XIV. században c. térkép. — Márki Sándor: Magyar történelmi szemléltető képek. — A tanulók térképe, vezérszavak és szállóigék gyűjteménye. — A kassai székesegyház, a Bécsi Képes Krónika. — A Szent György szobor képe. — Szemelvény: Petőfi Sándor: A hazáról c. költ. — Mika-féle Magyar történelmi olvasókönyv VI. r.: Nagy Lajos törvényeiből.

Részletes kidolgozás.

I. *Előkészítés. a) Kapcsoló ismétlés.* Foglaljuk össze, fiúk, amit eddig Nagy Lajos uralkodásáról tanultunk. Beszélj Nagy Lajos trónfoglalásáról, N. (—) milyen szomorú esemény zavarta meg uralkodásának első éveit, N.? (—) Beszélj N. az első nápolyi hadjáratról. (—) Folytasd, N. (—) Mit jegyeztél meg a 2. hadjáratról, N. (—) Beszélj N. a király személyes bátorságának és vitézségének eseteiről. (—) Elérte-e a kettős hadjárat a célját, N.! (—) Teljesen eredménytelen volt a hatalmas áldozattal folytatott kettő nápolyi hadjárat, N.? (—) Mi igazolja, hogy egész Európa igazságosnak, jogosnak tartotta hadjáratát, N.? (— Külföldi hadak, sőt *olaszok* is nagy számmal szerepeltek Nagy Lajos seregében.) Mai, trianoni nagy fájdalomunkban s megalázottságunkban — tudjátok jól — szintén akadt lovagias nemzet, amely mellénk állott s a bennünket igazságtalanul sújtó béke megváltoztatását nyíltan követeli. Ki ez a jó barátunk? (Az olasz nép s főleg vezére: Mussolini, aki európai nagy tekintélyével s több megértő jóbarátunkkal már eddig is nagy szolgálatot tett ügyünknek.)

Milyen fontos okok készítették Nagy Lajost balkáni háborúra, N.? (—) Mit remélt ettől a hódításától és térítésétől N.? (—) Mi lett az eredménye balkáni vállalkozásának, N.? (—)

Kikkel érezte itt első alkalommal a magyar kard súlyát Nagy Lajos, N.? (—) Mit épített a törökön nyert diadala után a nyert zsákmányból, N.? (—)

Beszélj, N. a nagy király hazai térítői munkájáról? (—)

Mit jegyeztél meg Velencével folytatott hadjáratairól, N.? (—) Beszélj északi háborúiról, N.! (—) Mit tudunk Nagy Lajos Magyarországáról, N.? (—) Elképzelve a nagy király hatalmas, három tenger által határolt Magyarországot, jelenünk sivársága annál szembeszökőbb. Istenbe és erőnkbe vetett szilárd hitünk s a jobb jövő reménysége csüggedést nem ismerő munkára serkent.

b) *Áthajlás.* Végigkísértük, fiúk, kiváló uralkodónkat hódító hadjárataiban; láttuk nagyszabású külpolitikáját. Az az uralkodó azonban, ki a magyar nevet három világtáj felé, hatalmas területen tiszteltté és becsültté tette, bizonyára sokat tett a belső rend, a nyugalom és a jólét biztosítása érdekében is.

c) *Célkitűzés.* Vizsgáljuk hát a mai órán a nagy király beluralmát!

Tárgyalás.

Kik ellen vezetett hadjáratot N. Lajos, N? (Nápoly, a balkáni országok, Velence ellen és megsegítette Lengyelországot.) Mine volt szüksége gyakorta megismétlődő hadjárataiban, N.? (Erős hadseregre.) Kikből állott az ő idejében a magyar had-

sereg, N? (A királyi és nemzeti hadseregből, valamint az atyja, Károly Róbert által életrehívott banderiális hadseregből.) Mi volt a lényege a banderiális hadseregnek, N.? (Az a főúr, ki legalább 40 fegyverest állított ki, a saját címeres zászlaja alatt vezethette csapatát a király táborába.) Minden főúr egyenlő számú fegyverest állított ki, N.? (Nem, a kiállított csapat száma a birtok nagyságától függött. Nagyobb birtokosok több kisebb birtokosok kevesebb számú fegyverest küldtek a király táborába.) Minthogy ilyformán a birtoktestek nagysága szabta meg a kiállítandó fegyveresek számát, mint követelt a nemzet s a király érdeke, N.? (A nemzet és a király érdeke nagyszámú és erős hadsereget kívánt.)

Miután pedig a hadsereg száma a nagyobb birtoktól függött, kíváncsi volt, hogy a birtokosok épségben megtartsák s el ne ajándékozzák, v. el ne aprózzák birtokaikat.) Mi szabályozta a nemesek birtokviszonyait, N.? (Az aranybulla 4. pontjának rendelkezése, mely szerint a nemes ember szabadon rendelkezik birtokával a leányát illető $\frac{1}{4}$ rész kivételével.) Hogy értelmezed ezt a törvényt, N.? (A nemes azt tehette birtokával — a leányát illető $\frac{1}{4}$ rész kivételével — amit akart. Eladhatta, elajándékozhatta.) Megfelelt tehát ez a törvény N. Lajos terveinek s hadseregszervezetének, N.? (Ez a törvény gátolta volna az erős bandériumok létesítését.) Mire kellett tehát szánnia magát Nagy Lajosnak tervei biztosítására, N.? (Meg kellett változtatni a törvényt.)

Ezt a király meg is tette. Az 1351-ben hozott törvény megváltoztatta az aranybulla 4. pontját. Ez a törvény az *ösiség*, melynek lényege az hogy a nemes ezentúl nem rendelkezhetett szabadon a birtokával, nem adhatta, nem zálogosíthatta s nem ajándékozhatta el, hanem egyenes v. oldalági (szómagyarázat) leszármazottja javára kellett ezt hagynia. Mert e leszármazottak az örökhagyóval együtt valamely közös *östől* származnak, innen nyerte a törvény az *ösiség* nevet. Amennyiben ezek elhaltak, birtoka a királyra szállott. Mi volt ilyformán a célja az *ösiség* törvényének, N.? (Célja az volt, hogy a birtok mindig nemesi kézen maradjon, hogy a nemesség el ne szegényedjék s banderiális kötelességének eleget tudjon tenni.)

Ugyanebben az évben, 1351-ben keletkezett egy másik, nem kevésbé fontos törvénye, mely a nemesség honvédelmi kötelességével szintén szoros összefüggésben állott. A nagy királynak az volt a meggyőződése, hogy a magyar nemességnek egy kötelessége van csupán. Vajjon mi lehetett az, fiúk? (A honvédelem; mert a nemesség még Szt. István óta a vérével adózott.) Miről győzte meg Nagy Lajost számos hadjárata, N.? (Meggyőződött róla, hogy a katonáskodás nagy anyagi terheket ró az ország nemeseire.) Nagy Lajos kárpótlást akart nekik adni, azért törvényt hozott 1351-ben arról, hogy a jobbágyok ter-

mésük 1/9 részét kötelesek voltak beszolgáltatni földesúruknak. Ez a kilenced törvénye.

Vizsgáljuk, fiúk, ezzel kapcsolatban a korbeli jobbágyság helyzetét! Hol laktak s mivel foglalkoztak a jobbágyok, N.? (A jobbágycsaládok földesuraik birtokain éltek és gazdálkodtak; a gazdálkodásukból eredő jövedelem azonban nem volt mind az övék.) Milyen terhek nehezettek rájok, N.? (Termésük 1/10 részét az egyháznak fizették még Szt. István óta, ezenfelül még földesurát is rész illette belőle s fizette a kapu v. telekadót.)

Ez még tűrhető lett volna, de nagy baj volt, hogy a földesurak jobbágyaik munkaidejéről is rendelkeztek. A jobbágy u.i. köteles volt földesurának a hét egy v. több napján a földesúri háztartás körül *ingyen* munkát végezni. Ezt hívták *robot*-nak. Ezt a kifejezést ma is hallhatjátok. Kiről mondjuk ma, hogy robotmunkát végez, N.? (Aki kényszerből s nem a maga hasznára dolgozik.)

Nagy Lajos tehát megszüntette a nemes és a jobbágy szabad egyezkedéséből származó jobbágyszolgáltatást s az egész országra nézve egyformán elrendelte, hogy a jobbágy köteles földesurának a terms kilencedrészét beszolgáltatni.

A kilenced — kétségtelenül — újabb nagy terhet jelentett a jobbágyságra nézve. De nem származott vajjon valami előnye is belőle, N.? (Azt nyerte vele, hogy megszűnt a robot munkája s most már többet törődhetett magával és családjával.) No, meg fiúk, midőn a nemesség harcolt, csak a saját nemesi birtokát védelmezte? (A nemesség, midőn harcolt, nemcsak a saját, hanem a jobbágy birtokát is védelmezte s nemcsak a saját családjáért hullatta véré, hanem a jobbágy családjáért is.) Mint-hogy a jobbágy nem katonáskodott, munkájával szolgálta hazáját, a nemes pedig harcolt érte.

A nagy király egyidejűleg még azzal kárpótolta az újabb teherrel szemben a pórokat, hogy megerősítette szabadköltözők dési jogukat. Peres ügyekben is kedvezést nyújtott nekik, mert megengedte, hogy az úriszék ítéletétől a kir. törvényszékhez fellebbezhettek.

Vizsgáljuk ezek után további intézkedéseit! Milyen megfigyeléseket tett a nagy király nápolyi és velencei hadjáratai alkalmával az olasz városokban, N.? (Látta, hogy az olasz városok élénk ipari és kereskedő életet élnek, hol szívesen áldoznak a tudományoknak és a művészeteknek.) E megfigyelések hatása alatt felébredt benne a vágy, hogy hazánkban is fellendíti a városi életet, hogy így aztán lehetővé tegye a műveltség emelkedését. Előmozdította tehát a városok alapítását s az ipar és kereskedelem fejlődését. Mi a nyers- és ipari-termékek gyors szállításának első feltétele, N.? (A jó utak.) Mire kellett hát N. Lajosnak is törekednie az ipar és kereskedelem fellendítésének érdekében, N.? (Jó utak létesítésére.) Valóban, Nagy Lajos fá-

radozásának köszönhető, hogy korában Magyarország szervezésében bekapcsolódott az európai kereskedelembe.

Mi lehetett akkoriban hazánk fő kereskedelmi kivitele, N.? (Nyerstermékek és élőállatok.) Manapság akadálytalanul szállíthatjuk a külföldre kereskedelmi cikkeinket, N.? (A világháború befejezése után környező ellenségeink kereskedelmi téren akartak tönkretenni bennünket, de ez nem sikerült nekik, főleg az olaszokkal és osztrákokkal legújabban kötött kereskedelmi szerződéseink következtében.)

Nagy Lajos uralkodása idejében már a magyar városokban is élénk életet éltek a *céhek*. Hallottatok-e már a céhekről? Ez iparosok szervezete volt, mely abban az időben egy-egy város iparosaiból alakult, olyképen, hogy minden iparágnak külön szervezete, *céhe* volt. Élén a *céh- v. atyamester* állott. Tagjaik felett bíraskodási joguk volt. Minden *céh* részére külön oklevelet adtak ki, mely a *céh* jogait és kötelességeit foglalta magában. Ennek őrzésére minden *céh* külön *céhládát* készíttetett. (Többen: a városi múzeumban őriznek *céhládákat* s a két évvel ezelőtti rendezett iparos kiállításon sok ilyen *céhládát* láthattunk.) A *céhek* védték érdekeiket, azaz kimondták, hogy csak azok a mesterek űzhetnek ipari foglalkozást, akik a *céh* tagjai közé tartoznak. Szigorúan ügyeltek tagjaik erkölcsi életére, úgyszintén kiképzésére. Iparáguk tökéletesítésére a legényeket vándorlásra kényszerítették. Idővel olyan tekintélyre tettek szert, hogy a városi hatóság az ő soraikból került ki s városuk védelméről is ők gondoskodtak. A *céhek* 1872-ben szűntek meg, mert a kisipar már nem tudta kielégíteni a szükségletet. Ma az ipar-testületek végzik a *céhek* kötelességeit.

Azok az okszerű intézkedések, melyeket Nagy Lajos az ipar és kereskedelem fellendítésére tett, megtermették gyümölcseit. Mi lett vajjon ennek üdvös következménye, N.? (Jómód, vagyonosodás.) Ez azután mit tett lehetővé, N.? (A tudomány és a művészetek pártolását.) Melyek a tudomány otthonai és terjesztői, N.? (Egyetemek, főiskolák.) Voltak-e ilyenek Nagy Lajos korában, N.? (Egyetemünk eddig még nem volt; egyetlen főiskolánk pedig a veszprémi, még Kun László idejében a pártharcok nyomán támadt tűzvész áldozata lett.) Ennek a főiskolának helyébe N. Lajos 1367-ben Pécs városában egyetemet alapított; ez volt hazánk első egyeteme. A XV. sz. közepéig virágzott, évenként kb. 3—4000 hallgatója volt. — Hol vannak jelenleg egyetemeink, N.? (—).

Előző leckénk egyikén említettük, hogy Nagy Lajos édesanyja egy gyönyörű székesegyház építtetését kezdte meg. Melyik volt az, N.? (A kassai székesegyház.) Ezt Lajos tovább építtette, de csak a XV. században épült fel teljesen. Ma is áll s egyik legszebb emléke a csúcsíves építészeti stílusnak. [A román és csúcsíves építészeti stílus már ismerős előttük.] Már akkor is csodájára jártak. Ma kinek a birtokában van, N.? (Jelenleg a

csehek kezén van s kétszeresen fáj elvesztése, mert kriptájában nyugsznak legnagyobb szabadsághősünknek, II. Rákóczi Ferencnek s édesanyjának, Zrínyi Ilonának hamvai.)

Az építészetben maga a nagy király járt elől jó példával. Kedvelt lakóhelyeit: Budát, Visegrádot és Diósgyőrt művészi épületekkel díszíttette. [Vonatkoztatás a jelenleg folyó diósgyőri ásatásokra.]

A nagy király korában éltek a Kolozsvári testvérek, Márton és György, híres szobrászok. Nevük és művészetük már ismeretes előttek. Mikor hallottatok róluk, N.? (A mult évben Arany János: Szt. László c. legendájával kapcsolatosan hallottunk róluk.) 1370 körül ők készítették Szt. István, Szt. Imre, Szt. László bronzszobrait. Fájdalom, ezek nyomtalanul elpusztultak, de Prágában megmaradt a sárkányölő Szt. György híres szobra. Ez ismeretes néhányatok előtt. (Mult évi pesti kirándulásunk alkalmával kitűnő mását láttuk a Halász-bástyán.)

Nagy Lajos korából egy nagyhírű kódex maradt reánk. Mi a kódex, N.? (Kézzel írott könyv.) Ez a Bécsi Képes Krónika, mely a mult év óta a Magyar Nemzeti Múzeum Orsz. Széchenyi könyvtárának tulajdona. Ez a nagyértékű könyv a magyarok történetét tárgyalja 1330-ig. Szerzője egy Márk nevű barát.

A nagy király 1382-ben halt meg. Végső akaratának megfelelően Nagyváradon, Szt. László koporsója mellé helyezték örök nyugalomra.

Ha már most jellemezni óhajtjuk őt, szólaltassuk meg a korabeli pápai követet, ki azt mondja róla: »Sohasem láttam még fejedelmet, ki oly nagy hatalmat annyi szerénységgel párosítana.« Milyennek mutatkozott harcaiban, N.? (Bátor és vitéz lovag, kiváló hadvezér.) Mint uralkodóról pedig mit mondhatunk, N.? (Kiváló államférfi, ki Magyarországot keleti nagyhatalommá tette; törvényei s intézkedései pedig rendet, békét, gazdaságot teremtettek hazánkban; hazánk műveltségét nagy mértékben előmozdította. Méltán nevezi a történelem nagy-nak.)

Irjuk le, fiúk, a hallottak vezérszavait! Ősiség; kilenced (1351); robot, »robot munka« (szállóige). — Céhek; pécsi egyetem (1367); kassai székesegyház; építkezések; Kolozsvári Márton és György. — Bécsi képes krónika. — Halála: 1382. — Jellemezése.

III. *Begyakorlás.* a) *Összefoglalás.* Melyek voltak Nagy Lajos legfontosabb törvényei, N.? (—) Beszélj az ősiségről, N.? Mi volt a célja, N.? (—) Mi volt a kilenced, N.? (—) Mi volt ezzel is célja Nagy Lajosnak, N.? (—) Beszélj N., a pórok helyzetéről. (—) Mit hallottál a céhekről, N.? (—) Milyen intézkedéseiről tudsz még a nagy királynak, N.? (—) Beszélj a tudomány és az építészet fejlődéséről, N.? (—) Milyen nagyértékű kódexet őrzünk e korból, N.? (—) Foglald össze Nagy Lajos érdemeit, N.! (—)

b) *Szemléltetés.* Az elől említett képek bemutatása és megbeszélése.

c) *Szemelvény.* Petőfi Sándor: A hazáról. — A Miksa-tele. Magyar tört. olvasókönyv VI. r.: Nagy Lajos törvényeiből.

d) *Leckefeladás.*

K. Bedekovich Lajos.

Földrajz

Egy téli kirándulás

A szülőföld ismerete a földrajzi oktatás és a földrajzi tudás egyik legfontosabb alaptényezője. A gyermek ebben a valóságos világot látja a maga teljességében, éppen ezért a szülőföldről szerzett ismeretei a legreálisabbak. A szülőföld terében a felnőtt és a gyermektársadalom benne él, minden igényével, élet-szükségeivel, kulturális és elsősorban gazdasági kapcsolataival egyaránt. Minden ilyenirányú kapcsolat komoly valóság és megbonthatatlan közösség a természet és az ember életében. Talán csak a megszokás fordítja el mégis figyelmünket a szülőföldről a nagyvilág felé, mintha az ismeretlen távoli tér érdekesebb és szebb lenne annál a földnél, amelybe életünk gyökere ereszkedett. Mindenesetre, titokzatosabbnak tűnik fel. De vannak titkai a szülőföldnek is. S ezek a titkok a legértékesebb, a legmélyebb földrajzi meglátásokkal gazdagítják lelkünket, csak fel kell fedni őket. Soha se mulasszunk el egyetlen alkalmat arra, hogy felfedjük a környezet értékes és érdekes vonásait, mert ha jól meggondoljuk, ez az ismerettömeg az a magaslat, ahonnan a világot betekinthejtük. A szülőföldön a gyermekek cselekvését valóban termelő utakra terelhetjük, emellett a tanulómunkát élményszerűvé tehetjük.

A természet sok-sok arca közül tekintsük meg most a telet. Vezessük el a gyermekeket a tél birodalmába.

(Az alábbi kirándulási beszámolóban röviden előre bocsájtsuk a megfigyelési feladatokat. A feladatokat a tanulók a kirándulás után naplószerűen feldolgozták; a problémák megoldását itt a tanulók kirándulási naplójából vettük s azokat idézőjelben közöljük. A feladatokat az egész osztály egységesen [nem csoportmunkával] oldotta meg. Az egységes munkát a különleges időjárás és az esetleges balesetek elkerülése tette szükségessé. A megfigyelési feladatokat a kirándulás előtt megbeszéltük, utána pedig összegeztük az eredményeket.)

A kirándulás ideje: 1935. január hó 14., d.u. 3—fél 6 óra.

Helye: az ujszegedi liget, továbbá a Tisza balpartja, Marostó.

Célja: téli megfigyelések.

Résztevő osztály: IV. fiúosztály.

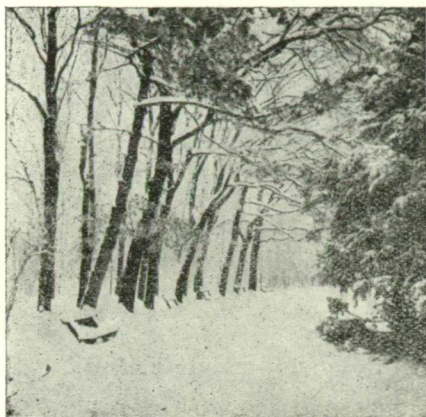
1. *Mit tudunk az idei télről?*

»Az ősz hosszúra nyúlt s így történt, hogy az idén fekete karácsonyt ünnepeltünk. Szomorú látvány a tél, hó nélkül. Tél helyett sokszor egész tavaszi idők jártak. Most aztán az öreg »Télapó« végre megharagudott s kikergette innen a lustálkodó őszt, maga lépett a trónra. Hó most már bőven esik az előzőleg megfagyott talajra. Beköszöntött a tél a szegény emberek bánatára és a szenesek örömére. Január 7-én kezdett nálunk havazni. Ujjongva mentünk haza aznap az iskolából s örömmel mondtuk: hó, hó, itt az első hó! Azóta pedig már unjuk a havat, untig elég volt belőle. Pedig ki tudja, nem fog-e még áprilisban is dühöngeni a tél, a közmondás szerint: fekete karácsony, fehér husvét!«

2. *Figyeljük meg a város téli képét. Milyen téli intézkedéseket tesznek? Utrendészet, közlekedés. A szobrok védelme.*

»Nagy meglepetést keltett az első hó a városban. Mindjárt megkezdődtek a védelmi és biztonsági munkálatok. A nagy hóban igen nehéz lenne a közlekedés, azonban a város hatósága gondoskodik a hó eltakarításáról. A járdákról a havat le kell kaparni. A síkos gyalogjárót fűrészporral, hamuval behintik, hogy a járókelők el ne csússzanak rajta. Az úttestek takarítására a város embereket fogadott. Inségmunkások ezek, kik reggelenként hosszú, fekete sorban, lapáttal mennek a fehér úton havat hordani. Egész nap szorgalmasan dolgoznak. A kocsikat és szekereket felszerelték szántalpakkkal. Az utakon mindig marad annyi hó, hogy ezek el nem akadnak. Megjelentek a lovasszánok, melyek zajtalanul siklanak végig az utcán. Csak a lovak csendője csilingel élénken. A lovakat téli, szeges patkó védi az elcsúszástól. Sok gyermekszánkóval is találkozunk, de ezeket nem a lovak húzzák, hanem a szülők. Az autók kerekeire hóláncot szereltek, messzibb utakra pedig lapátot is visznek magukkal, hogy szükség esetén kiássák a hóbarekedt autót. A vízmedencéket lehullott falevelekkel betakarták, hogy a betonburkolatot védelmezzék a fagy ellen. A márványszobrokra kis faházikót építettek. A házikó fala elől üveg, alatta jól lehet látni a szobrot. (Erzsébet királyné szobra.) A hó ugyanis a levegőből jobban magába veszi a gázokat (CO_2 , SO_2 , melyek a fokozott téli tüzelésnél keletkeznek), mint a víz. A felvett gázokból pedig olvadáskor savak keletkeznek (H_2SO_3), melyek marják a szobor anyagát. (Vegytan órán láttuk, hogy a mészkövön a savak pezszenek.)«

3. *Bevonultunk az ujszegedi ligetbe. Megfigyeltük a telet a fák, bokrok és a fázó madarak birodalmában. Végigméntünk az elhagyott utakon, megcsodáltuk a zúzmárás fehér fákat és a vastag hótakarót a fenyők ágain.*



Lássuk a gyermekek beszámolóját: »A tél a ligetbe is bevonult, fehér leplet borított a gyepre és a fákra. A fák most téli álmukat alusszák. Szép zöld ruhájuk helyett vastag, fehér bundával ajándékozta meg őket a természet. De nemcsak a természet, hanem az ember is gondoskodott róluk. A kényesebb délszaki fákat és bokrokat gondosan szalmába csavargatták, hogy meg ne fázzanak. A madarak számára etetőket helyeztek el a fákon, mert a természet, — télen az ő mostohaanyjuk — megfélemedkezett róluk. A madarak a kis házikókban ételmet és védelmet találnak. Fázva »kucorognak« az ereszek alatt, ki-kikandikálnak házikójukból: ugyan, mit keres itt most ez a kíváncsi gyermeksereg? — Séta közben összesen öt madárházikót számoltunk össze. A ligetben fenséges kép tárult elénk. Minden fehér volt. A fákat vastag zuzmara borította. Ráakódott a legvékonyabb ágakra és a fenyők tűleveleire is. A zuzmara előző éjjel képződött. A levegőt köd ülte meg, 0°C alatt apró, szabad szemmel nem látható jégtükké merevedett és ráfagyott a szilárd tárgyakra, szép kristályos bevonatot alkotva.

A csodálatos csend s a végtelen fehérség az ember lelkére balzsamként hat. A fenyőfák szinte barlangot alkotva borúlnak egymásra. Alattuk elhaladva, az ember igazán nem tud rosszra gondolni. Isten szeretetének és hatalmának ez is gyönyörű példája. Milyen hatalmas, milyen bölcs az Isten! — Mennyi értéket, mennyi szépséget ad az embernek! — És az ember nem hálálja meg, hanem sokszor zúgolódik ellene.

A fák csupasz ágai között fekete varjúk telelnek. Kárognak szorgalmasan. Kár, kár, hogy elmúlt a nyár! Kár bizony!

A fák is siratják a nyarat, égbenyúló kopasz ágaikkal. De majd jön a tavasz és jön vele az élet. De most még a bohókás Télapó meg-megrázza a szakállát: hulldogál a fehér hó. Mindig vastagabb lesz a hótakaró. Megindul a szél és bánato-

san füttyül a lombtalan ágak között, olyan siralmasan, olyan búsan, mintha ő is az elmúlt nyarat siratná. Néha szinte viharra fajul. Süvít, füttyül s a havat rettenetesen csapkodja, kergeti a levegőbe, az arcunkba. Szép a tél, de amikor hófúvás van, még a kutyát is kár kizavarni.

Nem kell azért azt hinni, hogy mi anyámasszony katonái vagyunk. Nekünk örömet hozott a tél, mert kiélvezhetjük jó oldalait istenigazából, van jég, hó. Csak az a baj, hogy sokan éhezve, fázva áhítoznak a tavaszi napsugarak után, mint a park kis madarai. Bizalommal kell várni, majd eljő a tavasz is virágaival, madárdalaival.

De hogy édes hazánkra mikor nyílik tavasz, ezt nem tudom!

Bízni kell és dolgozni, rendületlenül!»

4. Figyeljük meg a befagyott Tiszát, a hótakarót, a havazást, a hőmérsékletet. Kivonultunk a város határába, a Maros torkolata felé. Itt végeztük el a fontosabb méréseket. A hófödte határ, a széltől csapott heves hóesés és a vastag hótakaróval való küzdelem különös hatást tett a tanulókra.

»Az ujszegedi ligetből vidám beszélgetés között vonultunk ki s végigmentünk a Tisza balpartján, célunk felé. Jó volt lassú lépésben menni, szívni a téli levegőt, taposni a csikorgó havat. A hó apró szemekben, de nagyon sűrűn esett. Ráarakódott a sapkáinkra és kabátunkra. Rövidesen mi is fehérek voltunk. Eleinte járható uton haladtunk, később azonban, a városon kívül a vastag hórétegben nehezen mozogtunk. Elhagytuk az ujszegedi vastornyot (villamos vezeték), majd a töltésről leereszkedtünk a Tisza árterületére. Itt kezdődött a tulajdonképeni munka. Táborot kellett »építeni« és elvégezni a kitűzött méréseket. Jó nagy területen ásóval eltakarítottuk a havat, utakat csináltunk. Gödröt ástunk a tűznek és a magunkkal hozott fából vígan lobogó tüzet raktunk. Egy nagy lábasban vizet is hoztunk a legközelebbi kútból, hogy teát főzzünk.

Közben első dolgunk volt megmérni a levegő, a hóréteg és a talaj hőmérsékletét. Méréseink eredménye a következő:

1. A levegő hőmérséklete: -5.5° C.

2. A hóréteg hőmérséklete: -5° C.

3. A talaj felszínének hőmérséklete a hóréteg alatt gyepes területen: 0° C, (annak ellenére, hogy a havazás előtt fagy volt), 5 cm mélyen 0.5° C, 10 cm mélyen 1° C (L. 2. ábra. *A talajhőmérséklet mérése.*)

Mindezekből látszik a hótakaró nagy jelentősége. Enélkül az őszi mezőgazdasági növények megfagynának. A hótakaró jó hőszigetelő, nem engedi meg a talaj hőjének kisugárzását, megvédi a növényeket a levegő hidegétől. Ha elég vastag a hótakaró, akkor a gazdák jó termésre számítanak.



2. ábra.



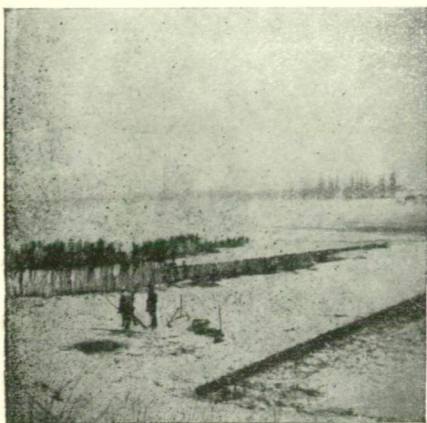
3. ábra.

Több helyen megmértük a hóréteg vastagságát, méréseink átlaga 21 cm. (L. 3. ábra.) Az ég teljesen borús, a szél északnyugatról fúj és elég erős. Arcunkon éreztük, hogy hideg és csípős. A hó állandóan sűrűn és nagy erővel esik. Aprószemű és kemény. Csak néha esik egy-egy nagyobb, szép hatszögletű hókristály. A csodálatos hókristályokat a fekete kabátokon jól megfigyelhettük.

Megnéztük a Tiszát. A jó öreg Tisza is befagyott. Csend és nyugalom honol rajta. A közepe felé itt-ott még nyílt vizek vannak. Láttuk, amint hangos »egy-kettő« kiabálással emberek keltek át ezen a részen. Veszélyes vállalkozásnak látszott, mert közben törni kellett a jeget. A hajók eltűntek a kikötőből, elvontatták őket a téli kikötőbe. Ott pihennek tavaszig. A Tiszán a jégréteg egyes helyeken kb. 8–10 cm; de pontos mérés nem végezhattünk, mert nem tudtuk a partot megközelíteni.

Tavasszal ismét felébred a Tisza. Nem is hinnénk, hogy már most folyik az árvízvédelmi munka a partokon. Táborhelyünk közelében kubikosokat láttunk dolgozni, amint mély gödrökből földet szedtek ki s ebből a vízfolyás irányára merőlegesen, gátakhoz hasonló bordákat építettek a parton. Egyik-másik 50 m hosszú lehet. Egymástól ugyanilyen távolságra vannak. Ezekre a bordákra fűzfából sűrű sövényt húznak, ezt cölöpökhöz erősítik dróttal, majd felső végüket szép egyenesre lenyírják. Így készül az iszapfogó. Az iszapfogók áradáskor a vízfolyást lassítják, a víz ennek következtében az iszapot lerakja, miáltal a part nemhogy pusztulna, inkább erősödik. A dolgozó emberek fürgén mozogtak a hidegben. (4–5. ábra. *Készülnek az iszapfogók.*)

Megfigyeléseink közben K. és D. serényen buzgólkodtak a tea körül. Érdeklődő is volt bőven körülöttünk. Jókedvűen



4. ábra.



5. ábra.

beszélgettünk s melegedtünk a tűznél. Mintha a víz is fázott volna, későre forrt, de kevésnek is mutatkozott. Mit volt mit tenni, beletettünk egy csomó friss havat. A tűz szokatlanul füstölt és a melegedők — akaratuk ellenére — úgy felfüstölödték, mintha husvéti sonkának készültek volna.

Végre elkészült a forró tea s új erőt öntött belénk. Sötétedni kezdett, mikor eltüntettük táborunk nyomait s a téli karaván elindult hazafelé. Utközben síelőkkal és ródlizókkal találkoztunk; most van a téli sportok ideje. Ez igen kellemes szórakozás.

Ugy jöttünk hazafelé, mintha puskából lőttek volna ki. Annak ellenére, hogy már negyedikes fickók vagyunk, mégis vannak közöttünk néhányan fázósak, kik jobban hasonlítanak cukorbabákhoz, mint viharedzett magyar emberekhez. De mindenkinek jól esett a gyors menetelés. A városban már kigyúltak a lámpák. Igazán gyönyörű kép volt.

A téli gyaloglásban kifáradt tagjainknak jót tett a nyugodt álmom. Volt, aki álmában az északi sarkon bolyongott.«

Kendoff Károly

Természetrájk

A harasztok

(Tanítás a polgári iskola II. osztályában)

A tanítási órát kb. egy héttel megelőzőleg állítsuk be a következő kísérletet: Rétegezzünk tőzegdarabra fekete földet és hintsük be érett harasztspórákkal. Állítsuk a tőzeget vizes tányérba, borítsuk le üvegbúrával és tegyük kissé árnyékos, de

meleg helyre. (Napok múlva megjelennek a szívalakú, zöld előtelepek.)

Szemléltető eszközök: Dúslombú cserepes növény (erdei pajzsika), a különböző harasztokról préselt, esetleg élő példány, mikroszkópi készítmény a felrepedt spóratokról, előtelepek üveg-búra alatt, kép a kőszénkorszakból, levéllenyomat szénben, táblai rajz.

I. Előkészítés.

a) **Számonkérés.** Melyik szervvel tartja fenn a növény utódait? (A virággal.) Melyek a virág legfontosabb részei? (A porzó és a termő, mert e két szerv nélkül magvak nem képződhetnek.) Hogyan képződik a mag? Gyere ki a táblához és rajzzal kísérd felelegeted! (Felrajzolja a porzót és a termőt. — A porzó termeli a virágport. A portok azonban csak akkor hasad fel, amikor a virágpor már megérett. Az érett virágpor a bibére jut (méh, szél) = *megporzás*; a bibén lévő virágpor nyúlványt bocsájt a magkezdeményhez = *megtermékenyítés*, miáltal a magkezdeményből csirával bíró mag, a magházból pedig termés képződik.) Mire szolgál a mag? (Az utódok fenntartására.) — Bizonyára láttatok már hiányos kukoricacsövet; csak imitt-amott van rajta szem. Miért nem fejlődtek ki a többi szemek? (Virágzaskor esős volt az időjárás, s a megázott virágpor képtelen a megtermékenyítésre.) Hogyan védik a különböző virágok a porzót a nedvességtől? (A gyöngyvirág lehajlik, a fölfelé néző tulipán becsukódik, a gyujtoványfű teljesen bezárja, az ajakosoknál eresz alá húzódik, a vitorlásoknál benn van a csónakban, stb.)

Az eddig megismert növények mindegyike a virágban magot termel és ezzel biztosítja az utódok fennmaradását. Ezeket a magról szaporodó növényeket éppen ezért **virágos** vagy **magvas** növényeknek nevezzük. (Többben jelentkeznek: sok virágos növény más szervvel is tud szaporodni, pl. hagymával, tőkével, gumóval és dugvánnyal, — mert rügy van rajtuk.) De azért magot is termelnek.

b) **Élménynyújtás.** Melyikőtök járt már hegyvidéki erdőségben? Vajjon láttad-e az erdő mélyén ezt a növényt? (A cserepes növény bemutatása.) (Ha van jelentkező, úgy ő számol be élményéről, ha nincs, akkor jómagam.)

c) **Célkitűzés.** Ismerkedjünk meg ennek a széplombú növénynek az életével!

II. Tárgyalás.

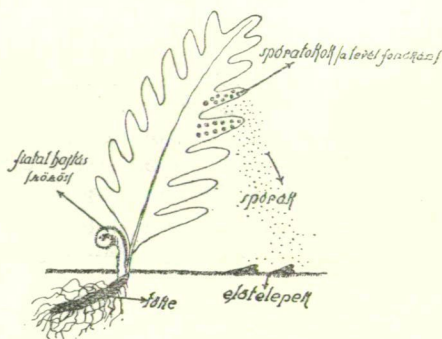
a) **Árnyékkedvelő.** Ez a haraszt-növény. Hol van az igazi hazája? (Az erdő alján.) Ha nem is az erdőben, de egyebütt melyikőtök látta már ezt a növényt? (Szobai dísnövény.)

Szemléltetem a szálaslevelű szarkalábat és a nagylevelű harasztot. Hasonlítsuk össze e két növény leveleit! Miért fejleszt a szarkaláb ilyen szálas, a haraszt viszont ennyire széles nagy leveleket? (Az árnyékos erdő aljára kevés fény esik és bőséges a nedvesség.) Élnek azonban a száraz, napos helyen is

nagylevelű növények! (A levelek szöszösek (ökörfarkkóró) vagy elfordulnak a naptól (tök.)

Az árnyékos erdő alján nagykiterjedésű, haragoszöld hasasztmezőket találunk s ez a szép látvány a kirándulók legnagyobb gyönyörűsége. Nem is nyugszanak addig, míg jónéhány növényt tövestül ki nem szednek; hazaviszik, elültetik, hogy a szobában vagy a kertben is gyönyörködtesse őket. Vajjon a kert melyik részébe ültetnéd el? (Nyirkos, árnyékos helyre.) Melyik az a kerti virágunk, amelyik ugyanilyen helyet szeret? (A gyöngyvirág.) Mert mi történnék, ha napos helyre ültetnéd? (Megsárgulna, mert a csupasz leveleknek nincs védelme az erős napfény ellen, s így a klorofillszemecskék jórésze elpusztul. S miután a kevés klorofill csak kevés tápanyagot tud készíteni, a növény alig fejlődik, sőt túl erős napfényben el is pusztul.)

Hogyan helyezkednek el a levelek? (Tölcsért formálnak, s így az esővizet a tőhöz vezetik.) Miért vannak a levelek ennyire behasogatva? (Nem fogják el egymás elől az erdő aljára jutó kevés napfényt.) *Kísérlet:* Kannarózsával megöntözöm a lombzotot. Lám, micsoda erős vízsugár éri a vékony, gyenge leveleket és mégsem fekszenek le! (A levelek hasítékai csökkentik a víz nagy nyomását.) Éri a harasztot az erdőben nagy víznyomás? (A fákról aláhulló esőcseppek nagyok.)



Részletösszefoglalás. (Az erdőaljhoz való alkalmazkodás.)

b) *A tőke és a levélkorona.* Honnan indulnak ki a szarkaláb levelei? (A szárból.) Látunk-e szarát a harasztnál? Pedig van ennek is, de a föld alatt elrejtve. *Szemléltetem* a vízsugárral kimosott földalatti szarát és a gubancos gyökérzetet. Hogy nevezük ezt a fajta földalatti szarát? (Tőke.) A tőke melyik részéből fejlődtek ezek a zöld levelek? (A rügyeiből.) *Szemléltetem* a tőke jövőre szánt rügyeit. Mi táplálja eleinte a földből előtörő levélkéket? (A tőke tartalék tápanyaga.) — A levelek a fejlődés kezdetén nagyon kicsinyek, püspökbot módjára be vannak kunkorodva és erősen szöszösek. (Védelem a sérülés, párolgás és hideg ellen.) Megfigyelték-e nyári szárazságban a kukoricatáblát? (A levelek össze vannak sodródva = kisebb a

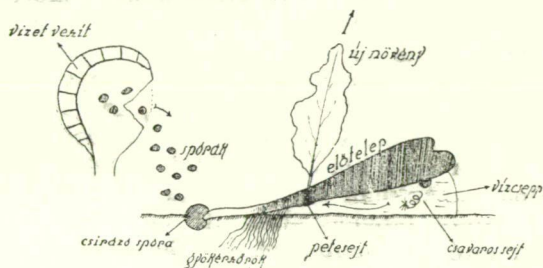
felülete, s így keveset párologtat.) S ha jön egy eső? (Kisímulnak.) De az okos gazda eső nélkül is ki tudja a leveleket simítani! (Kapálás, öntözés.)

Részletösszefoglalás. (Hogyan fejlődik ki a levélkorona?)

c) *Szaporodása.* A virágoskert növényei mivel gyönyörködtenek bennünket? (Élénkszínű virággal és illattal.) A haraszt csak lombozatával gyönyörködtet, mert virága s így porzója és termője sohasem fejlődik. (Dehát akkor hogyan szaporodik?)

Figyeljétek csak meg a levelek fonákát! (Barna foltocskák.) Egy ilyen levelet pár nappal ezelőtt papiros közé, száraz helyre tettem s figyeljük meg az eredményt! (Barnaszínű finom por.) Ezek az apró porszemek a haraszt *spórái*. Ezen az élő növényen a spórák nem látszanak, mert a barnaszínű spóratokokba vannak bezárva. Mi történt a papiros közt lévő levél spóratokjával? (A száraz helyen a tokok felpattantak és a spórák kiszóródhattak.)

Nézzük meg *mikroszkóp alatt a felpattant spóratokokat és a belőlük kihullott spórákat!* (Mielőtt a mikroszkóphoz járulnának, felrajzolom a látnivalókat.)



Miért képződnek a fonákon a spórák? (Bizonyára védelmül a nedvesség ellen.) Csak milyen időben pattannak fel a spóratokok? (Száraz időben, mert csak a száraz spórákat tudja a szél messzire elvinni.)

Szemléltetem az előtelepeket. A földre hullott spórák kicsiráznak és zöldszínű előtelepek fejlődnek. A földön fekvő előtelepet az asztallaphoz kis szöggel dülő könyvvel utánazom. Az előtelepet a földhöz finom gyökérszálak erősítik, melyek vizet és sót szívnak fel, a zöld lemez pedig levélmódra feldolgozza. Növekszik, növekszik, míg eléri a közel fillérnagyságot. Ez az előtelep ugyancsak eltér a haraszt alakjától és mégis ebből lesz a nagylevelű haraszt. — Az erdő mélyén barangoló kiránduló nem is sejtí, micsoda csodálatos, titokzatos munka folyik az előtelepek alján. Az előtelep alján, közel a gyökérszálakhoz, bemélyesztett *petesejtek* vannak, a másik felében lévő dagantokból pedig *dugóhúzó alakú és csillangókkal felszerelt sejtek* képződnek. Az erdő alja állandóan nedves s így minden bizony-nyal vízcsepp kerül az előtelep alá. Ebben a vízcseppben úszkálva a csavaros sejt rátalál a petesejtre s azt *megtermékenyíti*.

A megtermékenyített petesejtből aztán széplombú haraszt fejlődik.

Nagy örömmel jelentkeznak néhányan, mert hasonlóságot látnak a virágos növények és a harasztok szaporodása között. (A csavaros sejt megfelel a virágpornak, a petesejt pedig a magkezdeménynek.) Nevezhetjük a harasztot virágos vagy magvas növénynek? (Virágtalan, spórás növény.)

A spórák kiszóródása után maga az anyanövény tovább zöldel. (Gyűjti a tápanyagot a tőkébe, hogy jövő tavasszal ez táplálja egyideig a rügyekből fejlődő levélkéket.)

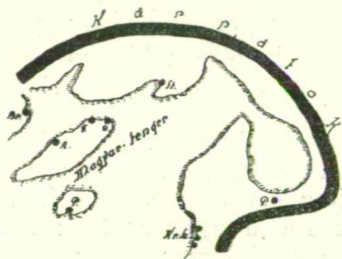
Részletösszefoglalás. (Hogyan fejlődik a haraszt?)

III. Összefoglalás.

A következő órán mutassunk be egynéhány *harasztfajtát* és beszéljünk bővebben a *faharasztokról*.

A mérsékelt égöv harasztjai alacsonytermetűek s földfölötti részeik télen át elpusztulnak. Élnek azonban a forró égöv alatt 8—10 m nagyságú faharasztok is. (Képszemlélet s vázlatos rajz.) Melyik fához hasonlítanak? (A pálmához.) Meg tudnád a faharasztot a pálmától különböztetni? (A pálma virágos, a faharaszt virágtalan, spórás levélkoronájú növény.) A faharasztnak nincs földalatti szára, de van törzse.

Sok-sok évezreddel ezelőtt, amikor a magyar medencét tenger borította, éltek hazánkban is a tengerparti erdőségekben faharasztok. A faharasztok és egyéb fák tetemeit idővel beborította az iszap, s a föld alatt, levegőtől elzárva, elszenesedtek. — Hol találunk hazánkban szénbányákat? (A régi magyar tenger partjain.) Hogy tényleg éltek itt faharasztok, bizonyítják a szénben található *levéllenymátok*. (Bemutatom.)



Jeges Sándor

Fizika

A fény visszaverődése, síktükrök

(Tanítás a polgári iskola III. osztályában.)

Vázlat.

I. A mult órai anyag számonkérése (a fény, terjedése, sebessége).

II. Új anyag feldolgozása.

1. Probléma kitűzése: hogyan adhatja vissza a tárgyak képét a tükör?

2. A fényvisszaverődés törvénye.

3. Síktükör hogyan ver vissza széttartó sugarakat?

4. Görbe felület sugárverése.

5. Tárgy és kép távolsága a síktükörtől.

6. Tárgy és tükörképe szimmetrikusak.

7. A tárgy tükörképe helyének megállapítása.

8. A tükörkép tulajdonságai.

III. Összefoglalás.

IV. Alkalmazás. A tükör felhasználási módjai. Kilátócső (periszkóp).

V. Házi feladat kitűzése: önálló otthon végzendő kísérlet.

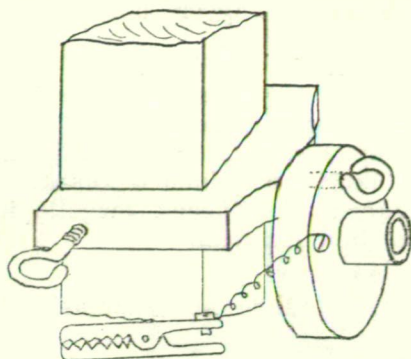
Eszközök tanulócsoportonként:

1. Fényforrás. »Kísérleteztető fizikatanítás« című könyvem 173—174. oldalain ismertetett izzólámpafoglalat és tartó állványa annak a kényszernek volt folyománya, hogy a könyv megírása idején erre a célra megfelelő foglalat a kereskedelemben még nem volt forgalomban s nem az, mint egyik bírálóm megjegyezte, hogy a tanár akkor is dolgozzon (ami szerintem sem célja a fizikatanításnak), amikor a megfelelő eszközt olcsón és könnyen beszerezheti. Azóta a rádiókereskedelemben megjelentek az 1. ábrán bemutatott bakelit-lámpácska-foglalatok.



1. ábra,

Két csavarjuk van a huzalok számára és két lyuk a felerősítésül szolgáló facsavarok számára. Ára 40 fillér körül mozog. Használható akár 3, akár 6 voltos zseblámpa-izzók foglalatául. Alapjának átmérője 3 cm. Fölerősítése állványra Leclanche-elemhez való szénszorítóval történhetik a 2. rajz szerint. A



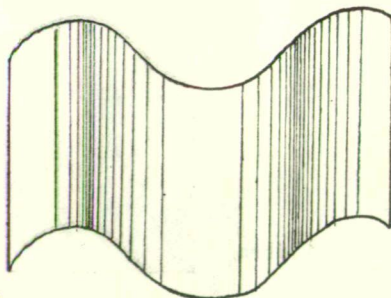
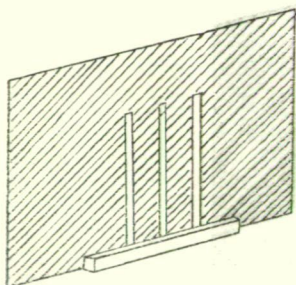
2. ábra.

zseblámpa telepek $4\frac{1}{2}$ voltosak. A kapcsoló vezetékek egyik végét a foglalat csavarjai alá rögzítjük, másik végükre úgynevezett krokodáilsíptetőt erősítünk, miután ezzel az áram ki- és bekapcsolása gyorsan megy. A krokodáilsíptető ára kb. 14 fillér, szintén rádiókereskedésekben szerezhető be. Lámpácskával, bár gyengébb világítást ad, de azért kielégítő, jobban beválik a 6 voltos úgynevezett akkumulátor izzó, mert sokkal hosszabb életű a fenti teleppel használva, mint a szokványos 3 voltos. Viszont igaz, hogy a 6 voltos lámpa a telepet hamarabb meríti ki.

2. Tükörlap. Olcsó zsebtükör keret nélkül, 6×9 cm mérettel. Más méretű is alkalmas. Tartója könyvem 178. oldalán az első ábra szerint.

3. Fekete kartonlap, 6×9 cm mérettel, hosszabbik oldalán egy-két mm széles hasadék vágva.

4. Mint előbbi, három hasadékkal, melyeknek egymástól való távolsága kb. 1 cm. Kivágás után ajánlatos a hasadékokat alul egy gyufaszállal leragasztani, hogy tartósabb legyen. (Lásd 3. rajzot.)



3. ábra, 4. ábra.

5, 3, 4 cm széles fényes alumínium lemez a 4. rajz szerint meggömbítve. Ilyen célra megfelelő alumínium lemezt rádió-, vagy vaskereskedésben szerezhetünk be. Fényes bádog is megfelelő, de ez idővel elhomályosodik. Más megoldás az, hogy hullámpapír (amibe pl. a rádiólámpákat csomagolják) hajlatai

inak különböző részére 2—3 mm széles sztanniolszeleteket ragasztunk. Hosszadalmas és fárasztó munka.

6. Legalább egy tankönyv nagyságú fenyőfa deszka.

7. 3—4 darab gombostű.

8. Szögmérő. Előzőleg gondoskodunk, hogy erre az órára a tanuló elhozza a mértanban használt szögmérőjét.

9. Legalább tankönyv nagyságú rajzpapír.

10. Egy példányban egy kartonpapírból és két darab tükrből készített kilátócső (vázlata könyvem 181. oldalán).

Óra előtt a megbízott tanuló a táblát letisztítja, felírja az óra számát, pl.: 55. óra. Alája a keltezést: Szeged, 1934. február 5.

A. *tanítás menete.*

I.

A, mit tanultunk a múlt órán? Világító, és sötét testekről, a fény terjedésének módjáról, sebességéről.

Két tanuló. számol be a tanultakról. Egő, izzó testek fényt bocsájtanak ki magukból. Más testek csak akkor láthatók, ha világító testek sugarai érik. Ezekről a sugarak visszaverődnek szemünkbe s így válnak láthatókká. A fény a fényforrásból minden irányba terjed és egyenes vonalon. Egyenes vonalon való terjedését bizonyítják: a napsugár látható útja a poros levegőben, az árnyékjelenségek és sötét kamara fordított kicsinyített képe. Ez utóbbit és a sugarak útját a felelő tanuló fel is rajzolja a táblára. A fény tovaterjedéséhez közeg nem szükséges. Bizonyítja ezt az, hogy amikor a levegőt kiszívattyúztuk régebbi tanulmányaink során az üvegbúra alól, épen olyan jól lehetett rajta keresztül látni. A Nap sugarai is egy darabon légüres térben haladva jutnak földünkre. Sebessége mp-enként 300.000 km. Ha tehát a fénysugár köralakú pályán tudna haladni, a Földet az egyenlítő mentén egy mp. alatt kb. nyolcszor kerülné meg.

II.

1. Soroljátok el, hol és mikor tapasztaltátok, hogy nem világító tárgyak visszaverik a reájuk eső fényt! A pad fényes lapja, az ablaküveg, a réztárgyak, a tanár úr szemüvege, fényes papiros, az olajfestékes fal, a kitisztított cipő. A tükör. Milyen ezeknek a testeknek a felülete? Síma. Mit látni rajtuk, ha eléjük állunk? Meglátjuk magunkat bennük. Miért? Az arcukról reájuk vert fényt visszaverik szemünkbe. Hát arcunk is olyan síma, mint a tükör? Tudtok olyan példákat, amikor érdes, nem síma felületű tárgy is visszaveri a fényt? Hullámozó víz. A mozi vetítővászna is; amint megindul a vetítés, látjuk a szomszédainkat. Vajjon a kiosztott rajzlap is visszaveri? Próbáljátok!

Balkezüket élével tartják, jobb kezükben tartott papírlapot hajtogatják előtte. Észreveszik, hogy bizonyos helyzetekben tartva a papírlapot, baltenyerük világosabbá válik.

Nézzetek a papírlapra, mint egy tükörre! Visszaadja képeket? Honnan van a síma tárgyaknak ez a tudománya? Talán a felhasznált anyagoktól? Miből készül a tükör? Üvegből. Tiszta üveg mindig tükröz, pl. a betett ablak? Csak akkor, ha mögötte sötét háttér van. Tanár úr, a vásárolt tükrön is hátul sötét festék van. Vajjon az veri vissza a fényt? Fordítsd meg csak a tükröt festékes oldalával magad felé! Ha a festék közvetlenül az üvegre volna kenve, milyen színűnek látszana a tükör lapja? Sötétnek. Tanár úr, én már láttam tükröt, amelynek a festéke le volt kopva. A festék alatt fényes ezüstös réteg van. Jól láttad. Higanyba tesznek cinket. A higany a cinket feloldja. Ezt az *amalgámot* kenik az üvegre. A felesleges higany, mint már hallottátok, elpárolog. Miért festik be még ezt a réteget? Védi a vékony cinkréteget és további higanypárolgást megakadályozza. Ahol a festék lekopik, milyen lesz a tükör? Homályos — vak. Finomabb tükrök készítésére cink helyett ezüstöt használnak. Melyik réteg az, amelyik a fény visszaverésében a fontos? A cink, vagy ezüst. Más fémtárgyakból nem lehetne tükröt készíteni? Nevezzetek meg tárgyakat, amelyek jól látható tükörképet adnak. Fényes kanál, kés, rézmozsár, stb.

A tükör két dolgot tud szépen megtenni, amit érdes felületű tárgyak nem képesek. Melyik az a kettő? Tiszta képet adnak. Napsugárba tartva? A tükör szépen élesen veti a sugarat. Tükörrel a kézben bárhova lehet irányítani a napsugarat?

A lefödött tükröt tudjátok-e úgy állítani, hogy ha elveszem előle a papírlapot, a fénysugár pontosan ott a falon levő szögbe essék? Hogyan? Állítsd be! Húzd el a papírlapot. Sikert? Mi volt ez? Próbálgatás. Ismeritek tehát a *szabályt*, amely a pontos beállítás alapja? Nem. Mi a módja? Megkeresni a szabályt kísérletekkel.

1. kísérlet. Mindenki kap egy tükördarabot állvánnyal, egy keskeny bevágással ellátott fekete kartonpapírost, egy darab rajzlapot és villamos lámpácskát.

Kapcsoljátok össze az elemet (itt még a közismert »elem« szót használom» a zseblámpával, hogy világítson. Kapcsold ki! Miért nem fogjuk folyton égetni a lámpát? Hogy az elem ne fogyjon szükség nélkül.

Állítsátok a tükröt a rajzlapra, szembe magatokkal. Tartásátok eleje 4—5 cm-re a fekete kartonlapot, a fényt átbocsájtó nyílás legyen a tükör közepével szemben. Ez elé egy tenyérnyíre állítsd a lámpát! Mire való a kartonlap? Csak a nyíláson át engedjen fénysugarat. Gyujtsátok fel a lámpácskát! Mozgasd a lámpát lassan jobbra-balra!

Kb. egy percig zavartalanul figyelik a tanulók a látható jelenséget, megjegyzéseket tesznek, megfigyeléseiket közlik a tanárral és egymással.

Allítsátok a lámpát a réstől balra! Melyik oldalra megy a visszavert fénysugár? Jobbra. A lámpát toljátok lassan jobbfelé! A fénysugár ellenkező irányban mozog. Most egybeesik! Hagyjátok ebben a helyzetben! A tükörrre eső és visszaverődő sugár milyen helyzetű a tükörlapra? Merőleges. Hogyan lehetne erről pontos mérést végezni? Lerajzoljuk a tükörlap szélét és a fénysugarak útját, azután szögmérővel megmérjük. Csináljátok meg!

Allítsátok pontosan helyére a tükröt! Eléje az ernyőt, lámpát! Helyezzétek az ernyőt és a lámpát úgy, hogy a tükörrre eső fénysugár ferdén érje a tükröt! A fénysugár essék az előbbi merőleges talppontjához! (Ellenőrizzük, segítünk.) Más szögek alatt ráeső sugarakkal is próbálkozzatok, de mindig a merőleges talppontjához! Láttok-e valami szabályosságot? Igen, a merőleges két oldalán a sugarak egyenlő szögeket zárnak be. (Rövid idő alatt minden csoport meggyőződik a felszólaló igazságról.) Tanár úr kérem, ezt már tanultuk a hang visszaverődésénél! Ugy van, a fény visszaverődésére ugyanaz a törvény áll. A megrajzolt merőleget hogyan fogjuk nevezni? Ráesési merőleges. Eddig csak szemmértékkel állapítottuk meg, hogy a visszaverődés szöge egyenlő a ráesés szögével. Elegendő a szemmérték? Tessék mérni!

Amikor a csoportok legnagyobb része egy mérést befejezett, beszüntetjük a munkát. Egy csoportnál több mérést végeztetni nem szükséges, mert hiszen minden csoport úgy is más-más szöget állapított meg és munkája eredményét elég hangosan közli társaival. Többoldalú munkamód!

Eszközöket félretenni! Fogalmazd meg a fény visszaverődésének szabályát! Rajzoljuk le! (Táblarajz első és második ábrája.)

2. kísérlet. Nézzük meg, hogyan ver vissza két-három sugarat egyszerre a tükör, ha a sugarak ugyanarról a helyről indulnak? Osszátok szét ezeket a három réssel ellátott kartonlapokat!

Felállítás ugyanaz, mint előbbi kísérletnél! Lámpát jobbra-balra mozgatni!

Cseréljétek ki a tükröket ezekkel a fényes alumínium lemezekkel! Miben különböznek az előbbi tükörtől? Görbék. Mozgassátok jobbra-balra a lámpát!

Miben különbözik a két kísérletben a visszavert sugarak mozgása, helyzete?

(Szükség esetén a két kísérletet engedjük megismételni.)

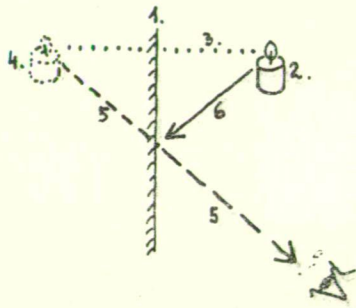
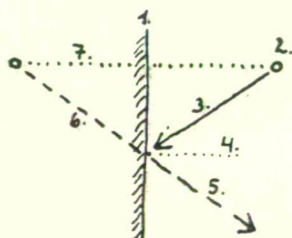
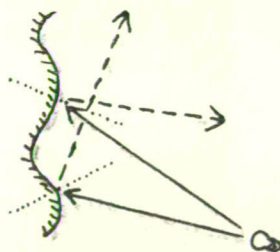
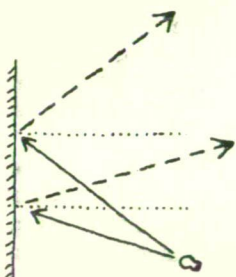
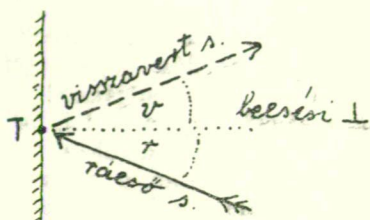
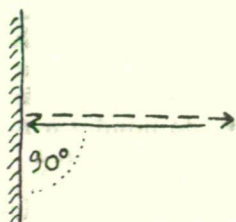
Felülről nézve, hogyan rajzolnád le a táblára a két kísérletet, N? (Táblarajz harmadik és negyedik ábrája.)

Megfelel ez az előbbi törvénynek? Igen. Különböző a sugarak ráesési szöge, különböző a visszaverődés szöge is. Milyen irányú sugarak estek mindkét tükörrre? Széttartóak. Visszaverődés után milyenek a síktükörnél? Széttartók. Hát a

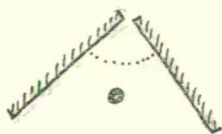
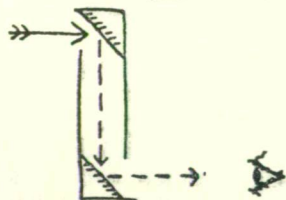
55.óra.

Izged, 1934. február 5.

A fény visszaverődése és a siktükörök.



Kilátó-cső.



mg

görbénél? Hol szét-, hol összehajlanak. Menetük nem mindig ugyanaz.

Mennyiben lehet ehhez a görbe lemezhez hasonlítani a rajzpapír felületét? Erdes, gidres-gödrös. *A fényt szétszórja.*

3. kísérlet. Tegyétek helyére a tükröt. Állítsátok eléje ceruzákat és mozgassátok a tükör felé és el tőle! Mit lehet megfigyelni a távolságokra vonatkozólag? Hol látszik a kép, a tükör lapja *helyén*? Mögötte látszik: a kép, olyan messze van a tükrőtől, mint a tárgy. Valóban van ott hátul kép, nézzétek meg! Nincs. Ez csak látszat. Nincs igazi kép.

(Amennyiben ez nem kielégítő kísérlet, lehet a tükör alatt mozgattatni a vonalzó centiméter beosztású oldalát. Könnyen világossá válik a tanulók előtt, hogy amennyit előre húzzuk a vonalzót, ugyanannyi centimétert hátrál a kép és fordítva.)

4. kísérlet. Tegyétek a rajzpapírt a deszkára! Helyezzétek reá a tükröt! Szúrjatok a tükör elé egy gombostűt! Mozgassátok fejeteket jobbra-balra! Nézzétek úgy a tükrőre, hogy a gombostű és képe egybeessék! Szúrjatok a gombostű elé még egy tűt úgy, hogy a két gombostű és képeik takarják egymást! A gombostűsor és a tükör lapja milyen helyzetűek egymáshoz képest? Hogy lehet ezt lerajzolni? Meghúzzuk a tükör helyét, azután a gombostűk nyomán át egyenest húzzunk. Tessék megrajzolni!

Mit állapítottunk meg a tárgyról és képéről eddig? A tükör lapjára húzott merőlegesben vannak és a tükrőlaptól egyenlő távolságra. Tanultatok már valahol ilyen párokról? Mértanban a szimmetrikus pontok. Mi itt a szimmetria tengely? A tükrölap.

5. kísérlet. Helyezzétek a tükör elé az egy réssel bíró kartont és ez elé a lámpát! Hány fénysugarat lehet látni? Melyek azok? A lámpából induló sugár, ennek tükörképe, a visszaverő sugár és ennek tükörképe. Ezek közül melyek valóban meglevő fénysugarak? Hajolj föléje és meglátod! A lámpából induló sugár és a visszavert sugár. A visszavert sugár és az eredeti sugár képe milyen helyzetű egymáshoz képest? Egymás egyenes folytatása.

(Ezt a tényt jól rögzítenünk kell, ha az alkalmazásban hasznát akarjuk látni.)

A kép megszerkesztése, mint az eddig tanult tételek alkalmazása következik. Az itt következő rajzban épenúgy, mint az előbbieken is rajzszközök nélkül, szabadkézzel és szem-mértékekkel rajzolunk, mert az eszközök használata, amelyre az optika minduntalan csábítja az embert, sok időt vesz el. A most következő rajzot a táblarajz ötödik ábrája mutatja, még pedig a szóba és szerkesztésbe kerülő pontok és vonalak (csak itt az írásban) sorrend szerint megszámozva.

1. Ez a tükör lapja felülről nézve. Itt van egy fénysugarat kibocsájtó kicsiny test. Ez a fénysugár útja a tükrőre. Raj-

zold meg a visszavert sugár útját, M! Rajzold meg az eredeti sugár tükörútját, O! Hol fogjuk látni a tárgy képét a tükör mögött?

2. Ez a tükör síkja. Itt a tárgy, itt van a szemünk. Rajzoljuk ki a sugarak útját! (Tábla képe, hatodik ábra.) Tárgy és képe szimmetrikus társak, tehát a kép a tükörlapra merőleges két oldalán van egyenlő távolságra. Szemünk úgy látja, mintha mintha a sugarak ebből képből indulnának. Ez tévedés, mert a tükörnél az eredeti sugár visszaverődött.

Mit tanultunk ma, P? Irjuk fel címnek: a fény visszaverődése és a síktükrök. Mi a fény visszaverődésének törvénye, R? Hogyan veri vissza a sugarakat a síktükör; S? Mit állapítottunk meg a tükörkép helyzetéről, T? Valóban van ott kép, ahol szemünk azt látja, U? Kisebbíti arcunk képét a síktükör, mint a kanál belseje, V? Vagy nagyobbítja, mint a kanál külső része, Z? Hol keresi szemünk tükör előtt a tárgyakat? A visszaért sugár meghosszabbításában.

Mire használjuk a tükröket? Megnézzük magunkat benne. Azért, hogy gyönyörködjünk magunkban? Rendben van-e arcunk tisztasága, ruházatunk. A rendnek az ellenőrzője. Mit értünk a lélek tükre alatt? Ugy nézzük gondolatainkat, cselekedeteinket, mintha csak arcunkat néznénk a tükörben. Nem hízeleg, megmutatja valódi értékünket.

Itt van egy cső. Két nyílás van rajta, két ellenkező oldalon. X bújj el vele az asztal mellé s mondd meg, mit csinál Y! (Beigazítjuk úgy a csövet, hogy felső nyílása az osztály felé fordulva az asztal lapja fölött legyen.) Hogy láthatja X, mit csinál Y, holott a feje ki se látszik az asztal mögül? Mi a szerkezet titka? Belül üres cső, a két nyílással szemben egy-síktükör. Ki tudná keresztmetszetét és a fény útját lerajzolni? (Tábla képe, hetedik ábra.) Hol vehette az ember ennek nagy hasznát?

Megismertétek a síktükrök törvényeit. Szeretném látni, valami új dologra magatoktól rá tudtok-e jönni? Otthoni feladatul bízom rátok, szép képet láthattok vele, érdemes megpróbálni. Tegyetek egymás mellé így (rajzban mutatom) két tükröt, közéjük állítsatok egy kis ceruzát. Mikor fogtok négy, mikor öt, mikor hat ceruzát látni egyszerre? Mitől függ, hogy hányszor látjuk a tárgyat, illetve képét? Ceruza helyett szörjatók a két tükör szögközébe színes papírdarabkákat. Mire lehetne ezt felhasználni? Bizonyosra veszem, hogy mindenki örömet fogja találni a helyes feleletekben!

Táblarajz képét (lásd Matzkó: Fizikai vázlatok) egyik tanuló leviszi az osztályba és ott állandó helyére akasztja. Ennek az a célja, hogy az esetleg otthon másoló tanulóknak mintául szolgáljon.

Ezzel az itt előadott anyaggal egy óra alatt csak akkor sikerül a befejezéshez jutnunk, ha sem az eszközök kiosztá-

sában, sem a tanulók fegyelmezésében időt nem vesztegetünk. No meg tegyük hozzá, ha magunk is fennakadás, tétovázás nélkül élénken, frissen vagyunk képesek a tanulók, illetve kísérletek vezetésére. Aki jóindulattal tekinti a mintát és előre-látással átgondolja a haladás valószínű gyorsaságát, találni fog lépéseket, amelyeket első ízben megrövidít, vagy megbeszéléseket, amelyeket a tárgyalásból kihagy. Egyelőre! Több ilyen-rendű gyakorlat többet tud markolni és fogni.

Matzkó Gyula

Kézimunka

Pénztárca hajtogatása

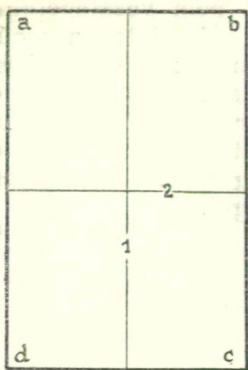
Anyag: Az összes hajtogatások megőrzésére $\frac{1}{4}$ ír kulőr vagy csomagoló papír. Papírnagyság: 315×472.5 mm, az oldalak aránya: 2: 3.

Eszköz: kés papírdaraboláshoz.

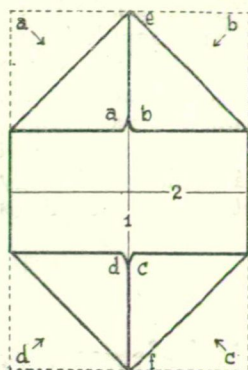
A polgári iskola I. osztályában, tanítási idő 25 perc.

Koncentráció: Téglalap, négyzet, derékszögű, egyenlőszárú háromszög, trapéz és szimmetriáisaik ismétlése megerősítése.

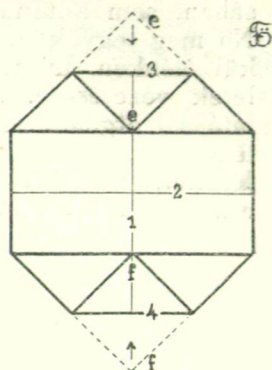
- I. Milyen alakú papírból hajtogatunk? (Téglalap. Milyenek a téglalap szögei? Oldalai? Oldalviszonyai? (Derékszögek, párhuzamosak, a szemköztiiek egyenlők.) Hajtogassuk meg az oldalfelezőket. Hány van? Milyen hosszúak? Milyen vonalai ezek a téglalapnak? (Szimmetriáisa.) Miért?
- II. A csúcsokat hajtogassuk be pontosan a hosszabb oldalfelezőig. Milyen idomok a behajtott részek? Melyik a derékszög? Melyik az átfogó? Melyek a szárak (befogók)? — (Egyenlőszárú derékszögű háromszögek.)
- III. Hajtsuk be a csúcsokat. Milyen idomok keletkeztek? (Derékszögű háromszögek és szabályos trapézok.) Melyek a párhuzamos oldalak?.
- IV. Tovább hajtogatva, megfordítva, milyen idomot nyertünk? (Téglalap.)
- V. Ellenkező oldalon folytatjuk a hajtogatást. A középig behajtva az oldalakat, milyen idomokat látunk? (Négyzeteket.) Mi a különbség a négyzet és téglalap között? (Az oldalai egyenlők.) Vannak-e szimmetriáisa? (Átlós és oldalfelező.)
- VI. Felező hajtás. Milyen idom? (Téglalap az előbbi négyzet fele.)
- VII. Az e csúcsot húzzuk ki. Készen van a pénztárca. Hány rekeszes? (Kettő.) Milyen a födele? Milyen a tárca alakja? (Derékszögű háromszög és téglalap.)



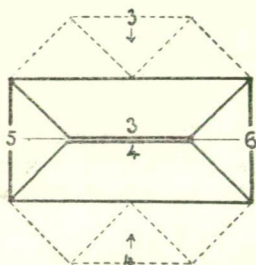
I.



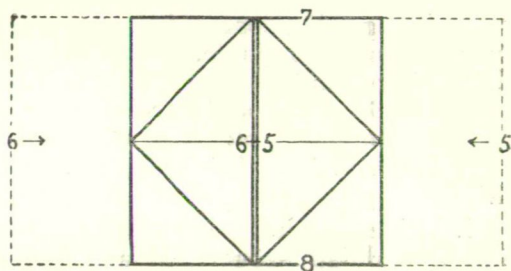
II.



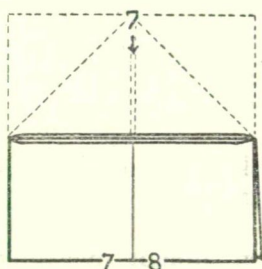
III.



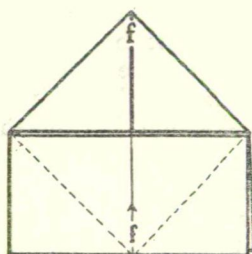
IV.



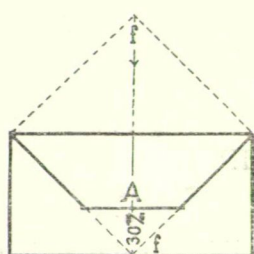
V. ellenkező oldal. Nagytitott rajz.



VI.



VII.



VIII.

VIII. Könnyen kinyílik és hogy ezt megakadályozzuk, az ábra szerint a födél ráhajtatásával kijelöljük az »A« vonalat, azt bevágva, alábujtadjuk a tárcza födelét és így bezárva marad a pénztárca. A nevet meghatározott helyre, pontosan 5 mm nagyságú betűkkel felírjuk. A pénztárca két rekeszébe szépen elférnek az összes eddigi hajtogatások.

Fogassy Ödön

IRODALOM — KÜLFÖLDI TANITÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

IRODALOM

Dr. Loczka Alajos: A kémiai oktatás alapelvei a középfokú iskolákban. (Didaktikai tanulmány, Budapest, 1933. 231.)

Az első magyar nyelven megjelent rendszeres munka, mely a kémia-oktatás didaktikai és módszertani kérdéseivel foglalkozik. Írója a munkáltató oktatás tevékeny propagálója, ki alapos szakismeretével, a külföldi reformmozgalmak ismeretében s a modern módszertani problémákban való tájékozódottságával ma a természettudományi oktatás eredményesebbé tételének legtermékenyebb és legjelesebb didaktikusa.

Könyve a következő kérdésekkel foglalkozik: 1. A kémia tanításának célja. 2. A kémia helye a tantervben és viszonya a többi természettudományi tárgyakhoz. 3. A kémia tantervi anyaga. 4. Az anyag kiszemelésének általános és részletes szempontjai. 5. A kémia tanításának módszere: a) számonkérés, b) az új anyag feldolgozása, c) összefoglalás, d) előadási kísérletezés, e) szemléltetés, f) ismétlés. 6. Helyi tanmenet. 7. Az óravázlat. 8. A tankönyv. 9. Gyárak látogatása. 10. A tanár továbbképzése. 11. A tanulók önképzése. 12. Kémiai gyakorlatok. 13. Munkáltató tanítás. 14. A kémia tanítása külföldön.

Szakemberek részére valamennyi fejezet sok tanulságot nyújt és készlet alkotó impulzusokra, aktivitásokra.

Mi ez alkalommal mellőzém a kimondottan szaktárgyi vonatkozásokat, azt a feladatot vállaltuk, hogy e jeles műnek általános, minden tárgyra érvényes néhány módszertani problémáját tesszük ismertetésünk tárgyává. Ilyen szempontból szólni fogunk különösen az 5. fejezetről, mert az ott közölt általános metodikai elvek valamennyi gyakorlati pedagógusra nézve egyaránt értékes tanulságokat nyújtanak.

Az 5. fejezetben az alábbi *általános módszertani elvekről* nyújt áttekintést a szerző.

A tanításban érvényesülő módszeres elvek a szaktárgy természetéhez, az alkalmazott metodikai irányzathoz és az egyórai tanítás keretének didaktikai részegységeihez igazodnak.

A magyar középiskolákban az eddigi gyakorlat szerint *egy-egy tanóra általában három részre tagozódik*: a számonkérésre, az új anyag feldolgozására és az összefoglalásra.

A tanóra felosztása lehetőleg 3:6:1 arányban történjék, ami azt jelenti, hogy 50 perces óránál a számonkérésre 15, az új anyag feldolgozására 30 és az összefoglalásra 5 percet kell fordítanunk. Ezeket a kereteket a tanár óráról órára tartsa be s a fenti arányt esetleges órárövidüléseknél se borítsa fel.

a) *Számonkérés.* A régi pedagógiában a tanuló részéről felelésnek, a tanár részéről feleltetésnek nevezik. Vannak tanárok, kik a feleltetést még ma is kollektív büntetésképp alkalmazzák, holott a számonkérésnek magasabb pedagógiai rendeltetése van. Elsősorban az egész osztály és az egyes tanulók érdekeit csak azután van hivatva szolgálni.

A számonkérésnek a modern pedagógiában hármas célja van: a tanár ekkor győződik meg arról, hogy a tanulók megértették-e az előző órán tárgyalt anyagot; itt van alkalma arra, hogy a felmerült hézagokat pótolja, illetőleg a tévedéseket korrigálja; harmadsorban pedig az előbbi óra anyagának elmélyítésével, illetőleg a lényeges fogalmak kiemelésével ekkor teremti meg az új anyaghoz vezető szerves kapcsolatokat. Végül maga az egész folyamat magával hozza azt is, hogy a tanuló otthoni munkáját is ellenőriztük, illetőleg meggyőződünk arról, hogy a tanulók miként végezték el kiszabott kötelelességeiket.

A számonkérésben mennél több tanuló vegyen részt. A kérdést mindig az egész osztályhoz intézzük. A kérdések az egész anyagra vonatkoznak, lehetőleg öleljék fel régebbi anyaggal való kapcsolatokat is. Nagy hiba volna az, ha mindig csak jobb tanulók felelnének. Engedjük, hogy a tanulók felelésre jelentkezzenek. A jelentkezés ne legyen ötletszerű, a tanár feladata, hogy a növendékeket ilyen irányban is helyes önbírálatra szoktassa. A gyengébb tanulókat kényszerítsük, illetőleg szoktassuk rá a munkában való részvételre. A felelet legyen önálló, rövid és szabatos. Fordítsunk gondot a helyes magyarságra. Arra is alkalmat kell adnunk, hogy egyes tanulók összefüggő, hosszabb feleletet is adjanak. A 15 percből 5 perc jusson az összefüggőbb feleletek elmondására. Nagyobb létszámú osztályban az összefüggő feleletek után osztályozhatunk. A számonkérést egy órán sem lehet elhagynunk, nehogy a tanulók felelősségérzetének csökkentését előmozdítsuk. Osztályozó és ellenőrző konferencia előtt lehet írásban is feleltetni. Az írásbeli feleltetés zárja ki teljességgel a könyv esetleges használatát. (A francia rendszerű iskolákban az írásbeli feleltetés érdemjegye egyenlő értékű az addigi összes szóbeli feleletek érdemjegyeinek számtani középárványásával. Szerk.)

E fejezet további részében a szerző a számonkérésnek a kémia oktatásában felmerülő fontos tárgyi vonatkozásait tárgyalja nagy részletességgel és precizitással; természetes, hogy a számonkérés tárgyi szempontjai az egyes szaktárgyakban a tárgy természete szerint még külön megoldandó problémákat jelentenek.

b) Az új anyag feldolgozása. Az új anyag feldolgozásában kettős cél érvényesül: újabb ismeretek szerzése, másfelől bizonyos nevelői célok szolgálata. A főcél minden tanításban a szellemi tevékenységek kialakítása. Ezek: a megfigyelőképeségek kifejlesztése, a figyelemnek egy pontra való terelése, a lényeges jelenségeknek a lényegtelenektől való elválasztása, a jellemző jegyek felismerése, helyes ítéletek és következtetések alkotása, az ok és okozat közötti összefüggések megkeresése, az absztraháló képesség fejlesztése, az indukció és dedukció helyes használata. Ezeket a nevelési célokat didaktikai vagy tantárgyi érdekekért sohasem szabad feláldoznunk.

Az új anyag feldolgozásában követett módszer általában kétféle lehet: az osztály összességét foglalkoztató u. n. kollektív módszer, illetőleg az egyes tanulók egyéni foglalkoztatásán felépülő módszer.

A kollektív módszer a multban, illetőleg a jelenben is követett

gyakorlat szerint ismét három féle: 1. a közlésen, 2. a rávezetésen, 3. a tanulók öntevékenységén felépülő módszer.

Ezek közül a közlés ismét kétféle lehet: írásbeli és szóbeli.

A közlés írásbeli alakja az, ha a tanár a könyvből feladja, majd kikérdezi a leckét. A tanuló ilyenkor a könyv szövegét elrecitálja. Holt tudás ez, melynek csak az emlékezet fejlesztésében van mechanikus szerepe. Komoly tanárok ezt a módszert ma már bizonyára nem követhetik.

A közlő módszer szóbeli alakjánál a tanár közreműködése közvetve vagy közvetlenül történhetik. Közvetve, ha a tanártól hallottakat egy-egy jobb, idősebb tanuló (segéderő) adja át a többi tanulóknak. Közvetlenül, ha a tanár a sok helyt most is divatos u. n. előadó módszert (magyarázatot) alkalmazza.

A tanár az előadó módszernél nincs és nem is lehet tekintettel arra, hogy a tanulók megértették-e az anyagot, a tanár zavartkeltésnek tekintené, ha a tanulók az anyaggal kapcsolatban kérdéseket tennének fel. Kétségtelen, hogy ennél a módszernél a tanulók tétlenségre vannak kárhoztatva, holott a tanuló tevékenységre vágyik. Az állandó hallgatásba belefáradnak és figyelmetlenek lesznek. A módszernek kétségtelen előnyének látszik az időnyerés, az elérhető hatáskeltés és érzelem megindítása, melyek alkotó elhatározásokat is fakaszthatnak. Alig állíthatjuk, hogy ezen tanítási eljárással igazi tudást és értékes eredményeket érhetnénk el s ez a módszer elsősorban vezet túlterhelésre. Még kell jegyeznünk, hogy tárgyszeretetet csak érdeklődéssel lehet felkelteni. Az érdeklődéshez pedig, főleg a természettudományi tárgyaknál a kísérletezés és a mindennapi élethez közelálló problémák felvetése vezetnek. Másrésztől azonban bizonyos, hogy a közlő módszert egyes esetekben és helyeken (élettörténetek közlése stb.) szükséges és célszerű is alkalmaznunk.

Az előadói módszerrel szemben a kérdve kifejtő (rávezető, heurisztikus) módszer már bizonyos fejlődési fokozatot jelenthet.

A rávezető (heurisztikus) módszernél a tanuló az új ismereteket a tanár irányító kérdései alapján szerzi meg. A tanárnak azonban sokszor körmönfont kérdéseket kell feladnia, hogy azoknak alapján a tanulóktól éppen a várt feleleteket kaphassa. Ennél a módszernél is a tanár van előtérben, bár kétségtelen, hogy a tanulók is gondolkodásra, feleletadásokra kényszerülnek. Itt az a baj, hogy a tanuló a várható kérdések alapján rábízza magát a tanár gyámolító irányítására s így a tények megfigyelésében, a következtetések felismerésében és megalkotásában, az eredmények absztrahálásában nem végez önálló munkát. Azt mondhatjuk, hogy a tanuló a maga szavaival a tanár reakényszerített gondolatait fejezi ki.

A kérdve kifejtő módszer mindamellet jobb az előadói módszernél. A kérdések és feleletek közvetlenebb kapcsolatot létesítenek a tanár és a tanítvány között, a tanár inkább megismerheti tanítványai képességeit s a tanuló önbizalma is növekedik, ha gondolatainak kifejezést adhat és azok helyessége igazolást nyert. A túlterhelés is kisebb itt, mint az előadói módszernél.

A modern pedagógiában azonban ma már mindenütt a tanulók öntevékenységén alapuló tanítási módszert használják. Külső formájában hasonlít a kérdve-kifejtő módszerhez, de a párbeszédese alakot itt a társas megbeszélés alakja váltja fel. A tanár kérdései ritkábbak s az ismeretek feldolgozásánál a tanulók megfigyeléseit, az általuk felvetett kérdéseket és gondolatokat is számbaveszi.

A módszer lényegében mégis nagyban különbözik a heurisztikus módszertől. A tanár itt háttérbe szorul, csak vezet. Fő feladata csak abban áll, hogy a megoldásra váró problémákat és feladatokat tárgyalásra kitűzze s azoknak rendszeres leírásáról gondoskodjék. A problémák megoldása tehát lehetőleg a tanulók feladata, mikor megfigyeléseiknek, tapasztalataiknak és meglévő ismereteiknek előadásával a tanár irányítása és vezetése alatt maguk próbálják összehordani az ismeretanyagot. A tárgyalás fegyelmezett rendjét a tanár biztosítja, ő irányítja a kitérőket és biztosítja a szemléltetés helyes menetét, de azoknak tanulságait már a tanulók hozzák le. A tanulók egymás feleleteit is ellenőrzik, bírálják, kiegészítik és helyreigazítják, a lehozott igazságok lényegét megfogalmazzák és írásba foglalják.

Kétségtelen, hogy ez a módszer a tanulókat önkéntes megnyilvánulásokra neveli s igen alkalmas az egyéni képességek kifejlesztésére. A tudományos kutatás módszerének útja ez, mely a tanulót tudatos gondolkodáshoz és cselekedethez vezet.

Kétségtelen azonban, hogy ezt a módszert sem lehet mindenütt és kizárólag alkalmazni. A tananyagnak nem minden része alkalmas ilyen tárgyalásra, nem mindent lehet a tanulóval kitaláltatni, azért ezen módszer mellett is sokszor lesz alkalmunk használni az előadói, illetőleg heurisztikus módszert. Azt mondhatjuk, hogy egyik módszer sem alkalmazható kizárólagosan, mindegyiket a maga helyén kell érvényesíteni, de alapfeltétel, hogy tanításunkban, ahol csak lehet, az öntevékenységnek mindenütt tág teret nyissunk.

Meg kell jegyeznünk, hogy a módszer nem cél, hanem csak eszköz az eredménynek mennél jobb biztosításához, azért a módszer legyen rugalmas, a célhoz leginkább vezető. A jó tanárnak a felvetett probléma tárgyalása előtt módszeres eljárásainak fázisait előre át kell gondolnia.

Az új anyag feldolgozásának a kollektív módszer mellett egyebekben a következő általános szempontjai vannak. Most is érvényes metodikai elv, hogy az ismeretanyag átadásánál mindig az ismeretesből haladunk az ismeretlen felé. Nem elég az, ha feltételezzük, hogy a tanulók (a kiinduláshoz szükséges fogalmakat már ismerik. Erről minden esetben külön kell meggyőződnünk. Másrésről is hiba volna, ha nem számolnánk a tanulók már meglévő ismereteivel, ha nem is akarnánk azokról tudomást szerezni, különösen ma, mikor a rádió, napi sajtó, film, folyóiratok és ifjúsági irodalmi művek útján már sok iskolába hozott tudása lehet a tanulóknak. Az életből vett tapasztalatokat már csak az esetleges téves ismeretek kiegészítése, illetőleg kiigazítása szempontjából is mindig számba kell vennünk.

Az élet és az iskola között legyen meg a lehető szerves kapcsolat. Azért a probléma felvetése után hívjuk fel a tanulókat, hogy ismer-

reteikét adják elő. Nevelnünk kell a tanulókat arra, hogy a körülöttük zajló világ jelenségei iránt állandóan érdeklődjenek; azután a tanulónak azt is látnia kell, hogy a tanár a mindennapi életben is járatos s hogy az életben tapasztaltak az iskolában is igazak.

A tárgyalásnál akár közlés, akár rávezetés vagy az öntevékenység módszere alapján az egyik fogalom tisztázása után jön a másik; úgy, hogy az egyes gondolatköröknél, részletproblémáknál is mindig számbavesszük a tanulók esetleges ismereteit. Így haladunk mindaddig, míg az óra anyagát el nem végeztük.

Látszólag több idő kell az ilyen módszerrel való tanításra; kétségtelen azonban, hogy az eredmény tartalmában így sokkal értékesebb. Az öntevékenységen alapuló tanítási módszer amint láttuk, elsősorban induktív eljárásokon alapszik, kétségtelen azonban, hogy a fogalmuk tisztázása közben bőven lesz alkalmunk a szükséges dedukciók lehozására is. Ilyen módszer mellett a koncentrációk megerősítése is elégteljes lesz s nem állnak majd azok tisztán meddő hivatkozásokból. A tanárnak minden alkalmat fel kell használnia arra, hogy a tanulók ismeretei ne álljanak elszigetelten, hanem azok a való életet vagy a természetet a maguk teljes egységében tükrözzék vissza.

c) *Összefoglalás.* Az összefoglalás a tanóra betetőzése. Soha sem maradhat el, mert jelentősége a tanár és tanítvány szempontjából egyaránt kézenfekvő. Célja, hogy a tanulók az új anyagról rövid összefoglaló képet nyerjenek s hogy felismerjék az új ismeret lényeges jegyeit. A tanár részéről az összefoglalás beigazolása annak, hogy a tanulók tényleg megértették-e az anyagot. A tananyag fontosabb részei az összefoglaláskor domborodnak ki s nyújtanak tiszta adatokat a rendszerező áttekintéshez. A tanulók sokkal komolyabb érdeklődéssel és figyelemmel vesznek részt a tanóra munkájában, ha tudják, hogy az óra végén a tanultakról be is számolnak.

Természetes, hogy az összefoglalást is átgondolt szempontok szerint kell végezni. Az összefoglalást egyebekben mindig a tárgyalt anyag feloldozása után az óra végén, az utolsó öt-hat percben kell elvégezni. A részösszefoglalások nem helyesek, mert a tanítást szakadozottá teszik s a tanulók nem kapnak áttekintő világos képet a tárgyalt tananyagról. A gyakorlatban olyan esetekről is hallunk, hogy összefoglalásként a tanár az óra végén a leckét felolvastatja. Ez az eljárás bizonyára időt rabló, mert bizonyos, hogy a tanulók erre a felolvasásra oda sem figyelnek. Az is helytelen, ha a tanár a tanóra végén maga ad az anyagról áttekintő összefoglalást, mert ez az eljárás nem veszi igénybe a tanulók aktív közreműködését.

Az összefoglalást mindig a tanulók bekapcsolásával kell végezni. Nem adhatunk fel ilyen kérdést, hogy mivel foglalkoztunk a mai órán, hanem a tanulók a tanár vezetésével és irányításával rövid, velős mondatokban maguk szedik össze a tárgyalt anyagrészek sorrendjében a vezető lényeges gondolatokat. Az összefoglalásokban mennél több tanuló vegyen részt és arra törekedjünk, hogy ilyenkor főleg a tétlenek (passzív egyéniségek) beszéljenek. Az összefoglalás világos képét ad a tanárnak arról, hogy a tanulók az anyagot megértették-e. A hibás fogalmak azon-

nal, de legkésőbb a következő óra elején, a számonkérés alkalmával korrigálandók, illetőleg újból tisztázandók.

Ennek a fejezetnek további részeiben (d) a szerző az előadási kísérletezés menetével és szempontjaival, a szemléltetés módszerével (e), majd az összefoglaló ismertetések (f) általános didaktikai problémáival foglalkozik. Világos okfejtésével a gyakorlati pedagógus kialakult nézeteivel, valamennyi fejezet tiszta áttekintéseket s igen sok okulást nyújt.

Hasonlóképpen sok tanulságot nyerhetünk a helyi tanmenet, az óravázlat, a tankönyv című fejezetekből, de különösen érdemes tanulmányoznunk a 13. fejezetben a munkáltató tanításról mondottakat (ezzel a fejezettel is érdemes volna külön foglalkoznunk), hol a szerző e sokat vitatott módszeréről nyújt tájékoztatót mindazok részére, kik e kérdésnek nemcsak lényegéről, de kiviteléről is onnan várnak útbaigazításokat, hol a módszert tisztán látják s valóban ki is próbálták. A magyar irodalomban alig kaphatnának e fontos kérdésben máshonnan világosabb eligazítást.

Dr. Loczka Alajos könyve, amint jeleztük volt, elsősorban a kémiai oktatás modern tanításának érdekében íródott, de a könyvet minden pedagógusnak el kell olvasnia, ki tudatos didaktikai munkájához az alapvető kérdésekben világos tiszta szempontokat keres. El kell olvasnia a könyvet a szakfelügyelőknek, igazgatóknak, a tanároknak és azért nem hiányozhat az egyetlen iskola könyvtárából sem.

Dr. Loczka Alajos kitűnő könyvének megírásával igen nagy szolgálatot tett a magyar pedagógiának. (Kratofil Dezső.)

Werner Lippert: Methodik des Geschichtsunterrichts. Kurt Stenger, Erfurt 1929. 189 l. Ára füzve 7.— M, kötve 8.50 M.

A gazdag német történetdidaktikai irodalomban kimagasló helyet foglal el Lippert műve. A szerző a középiskolai (Oberschule) történettantás elméletét és gyakorlatát adja minden szélsőségtől és egyoldalúságtól mentesen, a problémák gyökereig ható alapossággal.

Lippert történetdidaktikája a jelenkori pedagógia három vezérfogalmára épül; ezek: munkaiskola, ifjúságismeret (Jugendkunde), koncentráció. A nevelés és tanítás célja a tanulóban a tudományos, társadalom-erkölcsi, művészi és testi művelődés összehangzott fejlesztése, melyben a gondolkodás, érzélem, és akarat egyformán jogaihoz jut. Ezzel összefügg az állampolgári nevelés gondolata, az állam múlt és jelen életének, a nemzeti kultúrának ismerete: a nemzeti műveltség megalapozása. Ebben pedig benne van az erkölcsi közösségre való nevelés hangsúlyozása. Az iskola ezt a magasztos célt a tantárgyak összességével akarja elérni. Azonban a sokféle ágazó tantárgyak csak akkor állhatnak eredményesen a cél szolgálatában, ha egységes hatásuk van a tanuló lelkében. A művelődés középpontjában az ember áll, ő szuverén a művelődés gazdag birodalmában. Ez az én-gondolat uralja a századforduló óta a tudományos pedagógiát. Innen vezet az út a munkaiskola gondolatához, mely követeli annak a kiválasztását és fejlesztését, ami elevenen hat, vagy hatékonyra lehet, ezemben a holt könyvtudással. Öntevékenység, az ismereteknek tevékenységgé való átalakítása, a tudás és az élet közti űr áthidalása a modern

művelődési törekvések legfőbb ismertető jegye. Az a tény, hogy minden ember csak azt sajátítja el, ami lelki természetének megfelel, szükségessé teszi az *ifjúságismeret* követelését, ami az én-gondolattal a leg-szorosabb kapcsolatban van. Az élet nem ismer tantárgyi elkülönülést; a mozgalmas tevékeny élet egy központ körül játszódik le, ami az ifjú szellemi központjává lesz és énjét meghatározza. Így jutunk a *koncentráció* elvéhez.

Könyvünk bevezető része a világháború után keletkezett új állami-társadalmi-gazdasági rend és a történettanítás viszonyát fejtegeti, valamint a történettanítás célját állapítja meg: *történetpolitikai iskolázottság által cselekvőképességgel rendelkező állampolgárok nevelése, akik a nemzeti munkaközösségben a haza kultúráját (szellemi, anyagi, szociális és erkölcsi kultúra) és az emberiség haladását szolgálják*. Ehhez értelmi belátás és jó akarat szükséges, amit jellemnek nevezünk. A történettanítás a jellemnevelés legjobb iskolája.

A mű tíz fejezetének gazdag tartalmát a fent megjelölt három vezérgondolat közül a következőkben csoportosítjuk:

A régi történettanítást a tananyag jogainak a tudomány szempontjainak egyoldalú hangoztatása s a tanuló érdekeinek mellőzése jellemezte. *Minden élethornak sajátos lelki alkata van, amit az iskolának figyelembe kell vennie, ha eredményes munkát akar végezni*. A történettanítás lélektani fokozatai: 1. *A naiv megélés foka* a 9–11 éves korban. Ebben az időszakban a tanulónak még nincs időképzete: a múlt és jelen egybeolvad. Kezdetben mondák, mítoszok és a halhatatlan hősök keltenek érdeklődést, később a tanuló a történelem szereplő személyeit a mai emberekkel azonosítja, de felismeri a letűnt koroknak bizonyos jellemző vonásait. 2. *A szemléletes megértés foka* a 12–14 éves korban. A tanulót a szemléletes események ragadják meg, azokat megérti és a közöttük lévő összefüggéseket és kapcsolatokat felderíti. Elsősorban a küzdelmes, veszedelmes és kalandos érdekli a tanulót, ami lelki feszültséget okoz. Ilyenkor a gyermek az események résztvevői között érzi magát. A rendkívüli események iránti hajlamot a történettanításnak meg kell nemesítenie. 3. *A történettanítás felső fokának* jellemző vonásai: a tanuló a történelmet nem magáért a tudományért kedveli, hanem a jelennel való kapcsolatban szereti látni; egyéni véleményei vannak és azokat megindokolja; értékeitelkezik alkot. — Az anyag kiválasztás szempontjai: a múlt és jelen kapcsolata; a hazai történelem hangsúlyozása; az újabb kor bővebb tárgyalása, kevés, de szemléletes anyag nyújtása; az ifjúságismeret követelményeinek figyelembe vétele; a helytörténeti vonatkozások felhasználása.

A szerző követeli a történettanítás eredményességét veszélyeztető verbalizmus mellőzését és a frázisok száműzését; hangoztatja a tér-, idő- és fogalmi gondolkodás alaposságát, a genetikus történet szemlélet szükségességét s az eseményeknek a jelennel való kapcsolatba hozatalát. *A történelmi gondolkodás csak öntevékeny munkával szereshető meg*. Ez megszabadítja a történelmi felfogást a könyvismeret élettelen nyugétól és a mult romantikus idealizálásától. A történelmi gondolkodást a munkaiskolai módszer alapozza meg. Ennek útjai: 1. valamely kor berendezéseiben a sajátos és különös vonások meglátása; 2. ezeknek a jelenből vett példákkal

való összehasonlítása; 3. a jelent a történelem eredményeként kell tekinteni; 4. a történelemben szereplő egyéniségeket és népeket lélektani elmélyedéssel kell vizsgálni (meg kell látni, hogy a történelem hogyan valósította meg az örök-emberit: ez egyúttal jelen- és én-kapcsolatot jelent); 5. a múlt eseményeiben és a jelen életviszonyaiban önálló ítéletalkotásra kell törekedni és ezt a készséget fejleszteni. — A munkaiskola nevelés és önevelés munkáira által a munkára. Ehhez szükséges a tanulók öntevékenységet és az osztály munkaközösségét a lehetőség szerint kifejleszteni. A tervszerű, öntudatos munkaközösség egységes és egészséges világnézet alapjait rakja le. A történelemnek sajátos szerepe van a munkaiskolában. A szerző elveti a formális fokozatokat, és minden óra tanítási menetét a növendékek lelki természetéhez és szükségletéhez kívánja alkalmazni. A munka nemei: az egyik oldalon a tanár előadása és a munka tervszerű irányítása, a másik oldalon a tanulók előadásai, kérdései, az az okok, következmények, kapcsolatok, hasonlóságok és ellentétek kiderítése, csoportmunkák végzése, rajzolás, vázlatkészítés, mintázás, dramatizálás. A könyv idevágó többi része az anyag begyakorlását és az ismétlések tervszerű vezetését ismerteti és a tanítási segédeszközök (térképek, képek, táblázatok, történeti források, tankönyv) helyes alkalmazását tárgyalja. — Kiemelésre méltó a történelmi cselekvésről szóló része: a munkaiskolai történettanításnak történetfilozófiai magaslatról való vizsgálata. A történelmi cselekvés jelenti az öntudatos kultúrnépet, melynek állama a történelmi cselekvés formája. A cselekvési közösségben való öntudatos részvétel a múlt és jelen élet összefüggésének ismeretén alapszik. Ezt a megismerést szolgálja a helyes történettanítás.

A szerző könyvének központi részévé a koncentráció gondolatát tette. Ebben egyedülálló eredetiség nyilatkozik meg. E koncentráció-rendszerben bámulatos didaktikai elgondolás és magasabbrendű történetiszemlélet jut kifejezésre. A rendszer a következő:

A koncentráció fajai	Célja	A központban áll
I. Anyagkoncentráció: azonos anyagkör a rokon tantárgyakban.	A tanítás anyagának összesítése és szemléletessé tétele.	Az anyagkör.
II. Szákkoncentráció: a történelem részletterületének (politikai-, kultur- és gazdaságtörténet) a kapcsolata.	A szemléletesség elmélyítése és a részletterületeknek gondolatokban bővelkedő összekapcsolása.	A tantárgy, ennek művelő értékét ki kell használni.
III. „Statikai és dinamikus” szemlélet: kulturfilozófiai — logikai — szellem-történeli szintézis Dillthey szellemében.	Az anyag szintézise.	Az egyes korok strukturája.

IV. Állampolgári koncentráció: a) társadalom-erkölcsi anyag kiválasztása; b) nemzeti anyag kiválasztása; c) az állam jelen állapota.	A társadalom-erkölcsi közösségre való nevelés, vagyis a közösség gondolata; bevezetés az állam és nemzeti kultúra közösségébe, vagyis a haza gondolata; az állam alkotmányának megismerése és aldozatra kész szerétete, vagyis az államforma gondolata.	A nemzeti kultúra és a nemzeti állam.
V. Szellemi történeti koncentráció (a felső osztályokban).	Kiválogatott szellemi történeti példák (hossz- és keresztmetszet).	A szellemi történet.

VI. A koncentráció egyéb megnyilvánulásai:

1. *Belső koncentráció:* az összes tárgyak között. Minden tárgy sajátos művelő értéke kiegészíti a többi tárgy művelő értékét. A központ a tanuló tudategysége.

2. *A módszerek koncentrációja:* azonos tanítási eljárás a rokon tárgyakban. Az ismeretek elsajátítását sietteti, vagy azonos cél elérését segíti elő.

3. *Az iskolai munka koncentrációja:*

a) *a cselekedtető oktatás*, mely minden osztályban és minden tárgyan megvalósítható;

b) *az ifjúságismereti követelmények* érvényesítése egy-egy osztály minden tárgyában;

c) *a filozófiai elmélyedés* a felső osztályokban, mely minden tárgy tanításában lehetséges és szükséges;

d) *egyforma tanítási eljárások*, melyek szerint több tanár ugyanazon tanulókat oktatja, vagy valamely tanár több tárgyat tanít ugyanazon tanulóknál (*személyi koncentráció*).

4. *Jelenismereti koncentráció:* a mai élet megismerésére való törekvés az összes tárgyakban.

A könyv használhatóságát elősegíti a gyakorlati példák sokasága. Elmélet és gyakorlat szerves kapcsolatban van. A gyakorlati példák nemcsak a tanítás módszerében nyújtanak alapos tájékozódást, hanem a történelmi ismeretek értékelésében és összefüggésében is sok értékes szempont birtokába juttatják az olvasót. A mű a történettanítás problémáinak komoly földolgozása, ezért ajánljuk a történettanárok szíves figyelmébe.
(Szántó Lőrinc.)

Székely Béla: *A Te gyereked ... a modern gyermeknevelés kézikönyve.* (Bibliotéka kiadás. 144 l.)

A szerző érdekesen megírt munkájában a pedagógiai és orvosi kutatások eredményét összegezve, nyomon kíséri a gyermek fejlődését a születéstől az 5–6 éves korig. — Freud, illetőleg Adler iskolájának önálló követője és ennek szellemében igyekszik a gyermek lelki fejlődését meg-

ragadni és megérteni, ami a helyes nevelés első feltétele. A könyv, mint a szerző mondja, »a gyermeki lélek olvasókönyve«, amiből a gyakorlati cél kitűnik, összegezi és népszerű formában előadja mindazt, amire a szülőknek és nevelőknek szükségük van.

Kimondja a tételt: minden gyermek jó, vagyis minden gyermek magával hozza a képességet arra, hogy helyes irányítással a társadalom hasznos tagjává nevelődjék. Ezzel rámutat arra az óriási felelősségre, amely a szülőket terheli. Pontosán megjelöli azt a helyet, melyet a szülőknek a nevelésnél a gyermekkel szemben el kell foglalniuk.

Ez a hely a szülők, különösen az anya részéről nagy önmegtagadást és lemondást jelent. A szülők helyes állásfoglalását a szerző szerint Nietzsche szavai fejezik ki legjobban: »légy tenmagad«. A nevelés munkájának belső mozgatóereje a szeretet legyen. Ez a szeretet a szülők részéről saját érdekük, önmaguk, gyermekkoruk emlékeinek elfeledését kívánja. Éppen ezért a nevelés munkája elsősorban a szülők önnevelésével kezdődik. A munkában a szülők feladata az, hogy a gyermek nevelését csak elősegítse, vagyis a gyermek nevelődésének csak irányítója legyen.

A szerző végigvezeti az olvasót a gyermek nevelődésének minden fokozatán, kezdve a születés előtti időkhöz, amikor a szülők állásfoglalása a gyermekkel szemben a későbbi ember kialakulására nagy fontossággal bír. Sorraveszi a gyermek első életmegnyilvánulásának minden mozzanatát, a sírást, amely első ízben pusztán érzelmi megnyilatkozás, de amely azzal, hogy a gyermek észreveszi sírásának következményeit, az értelem első fellobbanásának elősegítője lesz. Majd rámutat a szopás, alvás, táplálkozás rendszeresítésének lélektani fontosságára: ez a rendszeresség lesz az életritmus kialakítója. Szól az elválasztásról, a tisztaságra szoktatásról, a játékról, amelyek a gyermek lelkében mind eltörölhetetlen nyomot hagynak. Külön beszél a gyermek kis társadalmáról, a családról, a gyermeknek az apához, a Fräuleinhez, a cselédekhez való viszonyáról, amelyeket mind szabályozni és irányítani kell. Leírja az egyetlen, a legfiatalabb, az elvált szülők gyermekének lelki szituációját, főként Adler gondolatai szerint értelmezve. Különösen érdekesek azok a részek, ahol a gyermek nemi életéről van szó, és a ma igen sokat vitatott kérdésről a nemi felvilágosításról. Tanácsai általában jól megfogják a dolog lényegét, sok igen értékes részlete (pl. a gólyameséről való felfogása) nem fogják azonban kielégíteni a könyv sok olvasóját, mert úgy látszik főként az egészség szempontja vezeti, ellenben az erkölcsi szabályait figyelmen kívül hagyja (onania). Megnyugtatóbb az, amit e tárgyról Ranschburg írt (A nemi ösztön pedagógiája, 1932. Magyar paedagogia). — Mély pszichológiai érzékről tesznek tanúságot azok a részek, amelyekben az anya szerepére mutat rá. Ez a szerep sok bánatot és lemondást juttat az anyának osztályrészül, rendkívüli fegyelmet igényel (az anyai csókról, ölelésről való lemondás, a szeretet helyes adagolása). Az anya számára kettős küzdelmet jelent ez, egyrészt ösztöneivel, másrészt gyermekével szemben.

Láthatjuk tehát, hogy a nevelésben előforduló legegyszerűbb, éppen ezért legalapvetőbb problémákról van itt szó. A szerző legfőbb ideálja

az egészséges gyermek s innen magyarázható, hogy inkább csak a testi neveléssel foglalkozik, amely mellett a lelki (vallásos, erkölcsi) nevelés láthatólag háttérbe szorul.

(Békési Gizella.)

A Budapest-Székesfővárosi irányító polgári iskola kiadványai. I. kötet. Évkönyv az 1932/3. és 1933/4. iskolaévről. Szerkesztette: Loschdorfer János szakfelügyelő-igazgató. (Budapest, 178 l. 21 táblázat, számos szövegközi ábrával.)

A kiadott Évkönyv csinos, izléses kiállításban a székesfővárosi irányító polgári iskola didaktikai munkálkodását ismerteti és propagálja.

Benne *Szendy Károlynak*, Budapest székesfőváros akkori tanügyi tanácsnokának előszava után *Loschdorfer Jánosnak*: a munkaiskoláról; a koncentráció a polgári iskolai nevelő oktatásban, koncentráció a polgári iskolai női kézimunkaoktatásban — *Mayer Blankának*: az osztályfőnöki óra, iskolánk belső világa című tanulmányait, továbbá *Kerékgyártó Ilonának* a kiskirályok korszaka — I. Károly Róbert király és a magyar biedermeier kor című tanítástervezeit és a városligeti történelmi épületcsoport című kirándulási tervezetét — *Tolnai Erzsébetnek*: a települések hatásainak jelentősége a polgári iskolában; az Egyetem-téri templom, művészettörténelmi oktatás a polgári leányiskolában című módszeres tanulmányait; majd a tanári testületnek: a Csepel-sziget körülhajózása című kirándulási tervezetét — egyben ismertetésünk mai tárgyát képező alábbi négy földrajzi vonatkozású módszeres tanulmányt olvashatjuk.

Az Évkönyv egyik földrajzi vonatkozású cikkében »Koncentráció a polgári iskolai földrajztanításban« címen dr. vitéz Sághegyi Lajos közöl igen értékes gondolatokat. A bevezetőben Loschdorfer János szakfelügyelő-igazgató szavait idézi: »A koncentráció sűrítés, ... egyesítés, erőfokozás ... Az irányító polgári iskola megingathatatlan gerince ez a gondolat s végig vonul annak egész munkarendszerén. Ez jellemzi a földrajzoktatás rendszerét is, melyből a szaktanárnak az egész tanártestülettől támogatott törekvése sugárzik, ki. A földrajzzal kapcsolatos koncentrációt a következő körökre terjeszti ki: tantervi, nevelési, szaktárgyi és metodikai koncentráció területére. Mindezekben pedig nem a egyes utasításokban kimerített, hanem az intézményessé tett, tantervileg feldolgozott és módszeresen megbeszélt nevelő-oktatás egységének megteremtésére törekszik.

A tantervi koncentráció egyértelmű az anyag helyes kiválasztásával; a polgári iskola céljában központosul és a Tanterv és Utasításokra támaszkodik. A nevelési koncentráció »középponti gondolata« a nemzeti kultúra és magunk megbecsülése, az állampolgári nevelés és a hazaszeretet; a magyar kultúra, a magyar föld és nép, a magyar gazdasági élet összekapcsolódása egy szerves sorsközösségben, ennek megértése és a magyar igazságba vetett hit ápolása. Tanításunkban uralkodó kell, hogy legyen az állandó kapcsolat a hazával és a szülőfölddel. A cikk, a szaktárgyi koncentrációt a polgári iskola tárgyainak munkaközösségében jelöli meg. A földrajz tanára nemcsak a más tárgyakból szerzett ismereteket értékesíti, hanem a természettudományoknak s mellettük a szellemtudományoknak, módszeres eljárását is alkalmazza. A földrajz valóban koncentrikus tárgy,

összekapcsolója igen sok tárgynak, de sajátos értéke, hogy egységet teremtsen ennek megalkotásában inkább mégis a természettudományok felé hajlik. A földrajz természetéből következnek az észszerű kapcsolatok minden irányban, ezért kell szerencsés gondolatnak tekintenünk az egyszerű »*utalás*« elvetését; hogy helyét az intézményes koncentráció foglalhassa el. A koncentrációt megállapított irányelvek vezetik: 1. Ez nem célja, hanem eszköze a nevelésnek. 2. A koncentráció anyaga az, ami lényeges és döntő a tárgy szempontjából s ami fontos a földrajzi gondolkodás nevelése tekintetében. A kapcsolatoknak ezért bensőnek, oknyomozónak kell lenniök. A cikk írója ezután végigmegy mindazokon a tárgyakon, melyek a földrajzzal kapcsolatban állanak. Csak elvi jelentőségű vita tárgya lehetne a rajztanítás és a földrajzi vázlatok módszere közötti megkülönböztetés (vázlatszerűen, vagy primán rajzolnak-e a gyermekek?), mert az ismertetett módszernek szép gyakorlati eredményei vannak, a gyermekek rajzainak kivitelét illetőleg. A fizikai vonatkozású földrajzi törvények teszik szükségessé a fizikával való koncentrációt. Ezek a fizikai törvények (illetőleg tünemények) azonban olyan egyszerűek (főleg a levegőre vonatkozók), emellett a gyermekek előtt tapasztalatból is ismertek s kísérleti igazolásuk rövid időt igényel, hogy nem feltétlen szükséges ezeket külön »ismeretterjesztő előadások« keretébe illeszteni, annál is inkább, mert az illető jelenséget a földrajztanárnak, földrajzi szempontból kell megvilágítani. Ezért nem jelent különös előnyt az sem, hogy a leányiskola fizikai földrajzát a fizika tanára tanítja, kinek legtöbbször nincs módjában olyan széles látókörű földrajzi szempontokra szert tenni, hogy a Föld egységes jelenségtömegéből kipreparált és így elszigetelt jelenségeket a Föld szintetikus életegységébe földrajzilag bele tudná helyezni. A fizika tanára fizikát tanít akkor is, ha földrajzot (fizikai) akar tanítani, a földrajztanár pedig akkor is földrajzot fog tanítani, amikor fizikai vonatkozású jelenségekről van szó. (Ezért szerencsés a tanárképzésnek az a rendszere, melyben a földrajztanárok természettudományi képzést nyernek.) A cikk keresi és ismertet a mennyiségtannal való koncentrációt, a geológiával, a biológiával, a közgazdaságtannal, jogi ismeretekkel, a történelemmel, a művelődésrajzzal, a nyelvekkel; az egészségtannal és a kézimunkával való kapcsolatokat. Mindezekben az oki elv, a természetes összefüggések és kölcsönös segítség gondolatát fekteti le. A továbbiakban a *metodikai koncentráció* kérdését világítja meg. Ezt a tárgyi egységekben felvett koncentrikus vezérlő gondolatok (a tárgyalásban kitűzött probléma köré való koncentráció) képviselik. Kétségtelen, hogy ennyire mélyen és megfontoltan átgondolt, mindenben a lényegre, a lelki értékekre és a hasznosítható praktikumot kereső rendszere a koncentrációnak, nem maradhat egyes iskolák elszigetelt törekvése, szükséges, hogy az minél szélesebb körökben alkossanak gyakorlati iskolát. Ezért a cikkben lefektetett gondolatokat jól meg kell fontolnunk s legalább annyit kell belőle minden tanárnak elszámolni, hogy a gyermek lelke nem rekeszre osztott gép, mely tetszés szerint beállítható, hanem művészileg és harmónikusan alakítandó, megszentelt anyag.

Dr. vitéz Sághegyi Lajos »A földrajztanítás segédeszközei és alkalmazásuk« című cikkében is a koncentráció központosító gondolatát fejti

ki. A »segédeszközök együttműködéséről« ír s bemutatja, hogyan lehet egyes tájak jellemző motívumait a szemléltető eszközök összesített alkalmazásával a gyermekek elé állítani. Figyelmet érdemlő gondolata a Loschdorfer János szakfelügyelő-igazgatótól kezdeményezett intézményes és rendszeres »előzetes megfigyelés« beállítása a szemléltetés körébe. Az előzetes megfigyelések — mondhatni — az összes szemléltető körökre kiterjednek. Tárgya: maga a természet, a tanulók tapasztalata, az időjárási megfigyelések, előzetes olvasmányok, földrajzi vonatkozású képek, újságcikkek, térképek, rajzok, gyártmányok stb., mindaz, »amelyekből találó probléma adódik«. Bizonyos, hogy az előzetes megfigyelések növelik a gyermek öntevékenységet és érdeklődését s ezáltal a szemléltetés »közös élménnyé« válik. De más hasznát is elszámolhatunk ebből: a gyermek kiviszi a földrajzi érdeklődését a tanteremből a folyosóra, az utcára, vonatkoztatja a mindennapi élet eseményeire s földrajzi érdeklődésének tere lesz az egész város, a környék, saját otthona is, a földrajzi szellemet — melyet általában a legnehezebb volt idáig meghonosítani — az órán kívül is szolgálhatjuk, ennek tényezőit időben és térben kiterjeszthetjük. A földrajzi szemléltetést általában a következőkkel szolgálhatjuk. Legfontosabb szemléleti tényező a természet, az alapfogalmak tanítását és a szülőföldismeretet nem választhatjuk el a közvetlen tapasztalástól. Szemléltető eszközünk a kép. Meg kell tanítani a gyermekeket a »képről olvasni.« Nélkülözhetelen segédeszközünk a globus és a térkép. Az atlasz nemcsak felületes szemléletre való, azt az összehasonlításokra, következtetésekre, a rajzok és vázlatok előkészítésére is használjuk. Szükséges, hogy a részletes térképek ismertetését a kirándulásokkal kapcsolatban már az I. osztályban megkezdjük. A cikk foglalkozik a homokasztali munkálatokkal és a rajzfeladatokkal, a rajzolás kivételével. Szükséges, hogy e tekintetben az iskolában egyöntetű rendszert alkalmazzunk. Részletesen kitér arra, hogyan készül a gyermek és hogyan készül a tanár az órára. A rajzolás mindezekben igen fontos szerepet játszik. Kitér a tanulók gyűjtőmunkájára, ezek anyagára, az iskolai és házi olvasmányokra, a tanulók újságolvasására s mindenütt utal arra, hogy szervezzük meg a szemléltetés egyöntetűségét s ezzel hogyan segítjük az »osztályközösség« kialakulását, melyből a mindig újabb és újabb munkára való kedv születik meg.

Dr. Leidenfrost Gyuláné: »*Hogyan tanítjuk az Alpokat a polgári leányiskola II. osztályában*« és »*Ázsia összefoglaló tárgyalása a polgári leányiskola II. osztályában*« címen közli több földrajzi órának gondosan felépített tanítási tervezetét. A leányiskolai tanterv igen nehéz feladatot elé állítja a tanárt. A II. osztályban két világrészt kell megtanítani. (Hetente 2 óra.) A bemutatott tervezetek szerint az Alpok vidékét három óra alatt, a hatalmas és sok változatosságot sok új benyomást nyújtó Ázsiát pedig 11 óra alatt le kell tárgyalni. Részletekbe tehát sem az anyagban, sem az anyag felosztásában nem mehetünk. Ázsiánál pl. legjobb megoldásnak látszik a közölt »összefoglaló tárgyalás«, így legalább általános képet kap a tanuló. Egyáltalán nem gondolhatunk tehát arra, hogy mennyiséget adjunk. A minőséget kell legfontosabbnak tekinteni. Az időt le kell győznünk, bármily nehéz is az, pedig az »alkotás« — a tanítás legtöbbször művészi alkotás — nem tekinti az időt. Ezért nehéz a tanár munkája, mert időhöz

kötött s mennyivel nehezebb, ha ez az idő rövid. Szigorú önkritikát és figyelmünk legnagyobb koncentrációját kell magunkban megteremtünk, hogy a feladatainkat megoldhassuk. Ennek a két tárgyi egységnek a feldolgozása szerencsés megoldás az idő és a minőség szempontjából. A lehető legtöbbet s legjobbat nyújtja: a belső koncentrációt a kauzalitás elve alapján valószínűsíti meg (hogy mi az illető tájék földrajzilag lényeges és jellemző vonása); a gyermekek a térkép alapján dolgoznak s ehhez kötve fejtik ki az oksági összefüggéseket; összehasonlításokkal domborítják ki a tájak jellemző vonásait; a hazánkkal való párhuzambaállítással szolgálja a tanítás a hazaközpontosságot és a tudatos hazaszeretetet; megszervezi a gyermek tevékenységét: homokmunkálatokkal (laguna, fjord, gleccser stb.), vázlatok, metszetek készítésével; előmozdítja a szellemi tevékenységet a térképolvasással, előzetes megfigyelésekkel s az emberi élet plasztikus jellemzésével színes földrajzi képek alakítására (leánygyermekeknel különösen fontos az érzelmek nevelése) törekszik. A tervezetekből több hasznos szempontot meríthetünk.

(Kendoff Károly.)

Féja Géza: Mesélő falu. (Magyar népmesék és mondák. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda. Bp. 1934.)

Az egyetemi nyomda ifjúsági kiadványai közt a *Könyvbarátok Kis Könyvei* c. sorozatban jelent meg ez a hézagpótló könyvecske. Talán nem fölösleges utalnunk arra, hogy az ifjúsági irodalom kérdése mennyire meg nem oldott problémája még a magyar pedagógiának. Messzire vezetne, ha ennek okaival akarnánk foglalkozni, pusztán leszögezzük, hogy a jelenlegi állapot, melyet ritka kivételtől eltekintve (Móra Ferenc, Benedek Elek), csekély esztétikai értékű, csillogó, de izléstelen kiállítású könyvek jellemznek, sem a pedagógust, sem a fiatal olvasókat nem elégíti ki. Egy kis túlzással azt mondhatjuk, hogy ma az ifjúsági irodalom (külön »alfaj« az irodalomban, melynek ép úgy megvannak a klasszikusai, mint a ponyvája) főleg a kritika hiánya miatt több esetben a féltehetségek vagy dilettánsok szabad kereső területe. Ha valaki ifjúsági könyvet akar vásárolni, a könyvkiadók reklámjai után indulhat el; bár a pedagógusok gyakran foglalkoznak az ilyen könyvekkel, tartalmi szempontból nézik csupán, azt keresik; hogy erkölcsi szempontból a *gyerekeknek való-e* a könyv? Ennek a szempontnak jogossága felől természetesen nincs kétség, de az ilyen kritika a könyvek átlagos silány színvonalán még nem segít, hiszen nem szükségképpen jó ifjúsági könyv az, melyek tartalma pedagógiai szempontból kifogástalan. Az ifjúság számára írt könyvektől is el kell várnunk, hogy megfeleljenek azoknak a követelményeknek, melyeket egy műalkotással szemben felállítunk. Hisszük, hogy csak az a mű tölthet be pedagógiai hivatást, mely a művészet eleven átütő erejével alakít. A tapasztalatok külföldön — valljuk be — jól mutatják, hogy a *csak* nevelői célkitűzéssel frott könyvek rendszerint semmi eredményt sem érnek el, főleg a gyermeki lélekhez mesterkéltén szabni akart hangjuk, átlátszó tendenciájuk miatt. A mai ifjúsági irodalom csak programirodalom, a szó legrosszabb értelmében, ami jó forog ezzel a címmel, az ritkán a hivatásos ifjúsági írók munkája, hanem egy-egy nagy írónak az ifjúság által is élvezhető

könyve. Egy idevonatkozó feldolgozás — ami nagyon hiányzik — megmutatná, hogy ezek a könyvek azok, melyeket az eddiginél nagyobb mértékben kellene a tanítványaink asztalára letenni. A szülők ilyen irányú nevelése mintha hiányos lenne, kevesen gondolnak arra, hogy az ifjúsági irodalomtól nem csak erkölcsi nevelést várunk, hanem legalább annyira izlésnevelést is.

Féja Géza gondos és esztétikai szempontokat is szem előtt tartó gyűjteményének ezért kétszeres jelentősége van. Azzal, hogy a magyar népi kultúra hamupipőkéjét, a magyar népmesét juttatja el a kis könyvbarátokhoz, nemcsak gyönyörsűséget szerez nekik, hanem izlésüket is kívánatos irányba tereli. Egy-egy gyerekkori olvasmány gyakran az egész életen keresztül végigkísér: akik majd ezt a könyvet olvasgatják, biztosan fogékonyabbak lesznek a magyar népi szellem mélységei iránt és magukénak érezik azokat a törekvéseket, melyek ebben gyökereznek. Maguk a mesék egészséges magyar nyelvükkel, amelyen kiadójuk az eddigi szokástól eltérően, igen helyesen, semmit sem változtatott, az anyanyelvi oktatás hasznos segédeszközei is lehetnek. Abban bizonyosak vagyunk, hogy szeretettel fogják olvasni: a népi és gyermeklélek hasonlósága a mai lélekten előtt eléggé ismeretes.

Az Egyetemi Nyomda mindenkép hasznos szolgálatot tett a könyv kiadásával, csupán azt sajnáljuk, hogy a könyv díszítése ez alkalommal nem a legszerencsésebben történt. Harmos Károly fametszetű képei semikép sem illeszkednek bele a kötet hangulatába, a fiatal grafikus úgy látszik, nem tudta eléggé magáévá tenni a népmesék világát, technikai tudása is gyenge. Megoldásaiban semmit sem találunk a mesék népi és magyar színezetéből: inkább a századeleji német családi lapok mesterkedő képei jutnak eszünkbe. Pedig ha valahol, akkor a gyerekeknek szánt könyvben a képanyagnak elsőrendű fontossága van.

(dr. Kratochfill-Baróti Dezső.)

1. Hekler Antal: A magyar művészet története. (A Magyar Könyvbarátok kiadása. Budapest, é. n. Kir. M. Egyetemi Nyomda.)

2. Szabolcsi Bence: A magyar zene története. (Népszerű zenefüzetek 2. sz. Somló Béla. Budapest, 1934.)

Az a nagy szemléleti megújulás, melyen a történettudományok az utolsó évtizedekben egész Európában átmentek, hosszas részletkutatások után a magyar könyvpiacot is több összefoglaló munkával ajándékozta meg. Az elmúlt évek különösen szép termése volt. Hóman Bálint és Szekfű Gyula *Magyar Történetének*, Farkas Gyula, majd Szerb Antal *Magyar Irodalomtörténeteinek* megjelenése mellett a szűkebb értelemben vett művészettörténet és a zenetörténet terén is kaptunk alapvető összefoglalásokat.

Bizonyos fokig valamennyi említett munka közös nevezőre hozható, egyik sem pusztán adathalmazokat tartalmazó ismeretközlés akar lenni, hanem elsősorban azokat a szellemi áramlatokat vizsgálják, melyek a történeten átvonulnak. A nagyközönség szemével nézve tehát valamennyi új szempontból közeledik problémáihoz, jelenségeket, melyeket eddig

elhanyagoltak, fontosnak talál, viszont sok mindent elhagy, ami eddig a történetet jelentette. Talán nem túlozunk, ha azt találjuk, hogy e könyvek hatása alatt nemsokára sok tekintetben lényegesen megváltozik a magyarság szélesebb rétegeinek önmagáról, múltjáról és ez utóbbiból következően a jövőjéről vallott elképzelése s az újabb történetírás idealista alapjait ismerve, nyugodtan mondhatjuk azt is: előnyösen változik meg. És kívánatos lenne, hogy ez a szemlélet az iskolai tanításban is éreztesse hatását. Ennek előfeltétele természetesen az, hogy tanáraink is jól és sok oldalról ismerjék az újabb kutatások eredményét.

A most előttünk fekvő két könyv a maga nemében alapvető összefoglalás, megjelenésükkkel a kérdésről írt régebbi *összefoglaló* munkák fölöslegesek lettek.

Hekler Antal mikor a magyar művészet szintetikus áttekintését tűzte ki feladatául, igen nehéz problémához nyúlt hozzá. A magyar művészettörténet még aránylag fiatal tudomány, egyes területein még az alapvető anyaggyűjtés is hiányzik, ez erősen megnehezíti annak munkáját, aki a kérdéshez — mint Hekler teszi — szellemtörténeti szempontból nyúl hozzá. Annak, aki a nagyközönség számára ír, ezenkívül számolnia kell az átlagos olvasó hiányos művészettörténeti ismereteivel is, mert művészeti nevelésünk elmaradottsága miatt sokkal kevesebb előismeretet tételezhet fel azokról, akik az összefoglaló munkát kezükbe veszik, mint a történet- vagy az irodalomtörténetíró. Talán ez magyarázza, de mindenesetre menti a könyv kettős arcát: néha úgy érezzük, mintha kompromisszumos megoldás lenne a nagyobb összefüggéseket kereső szellemtörténeti és a részletekben elvesző pozitívista módszer között. Célkitűzésének (»új szempontokkal és friss vérkeringéssel új életet és elevenséget vinni a magyar művészettörténet vérkeringésébe«) a barokk művészetet tárgyaló fejezetben tudott legjobban eleget tenni, úgy látszik, ez a sokáig olyan indokolatlanul elhanyagolt kor áll legközelebb hozzá. Igen szép a gótikáról írott rész is, de a XIX. század elejétől már csaknem teljesen adatfelsorolásra szorítkozik, az impresszionizmus utáni áramlatokat egyáltalán nem érinti. Pedig a modern névvel jelzett stílustörekvések egy része is ma már történelem, kívánatos lenne, ha a tanulni vágyó nagyközönség legalább utólag megismerne ezeket a jelenségeket. — Az illusztrációs anyag kiválasztása viszont nagyon jól sikerült, különösen örülünk azoknak az új képeknek, melyek itt jelennek meg első ízben és amelyek jórésztben Hekler professzor felfedezései. Így különösen gyönyörűségünkre szolgálhat a zalaszentgróti plebánia templom szép gótikus Madonna szobra. De mindenütt, különösen a részletekben sok újat hoz a könyv, mely művészeti irodalmunknak is kétségtelenül jelentős eseménye és biztos eligazítást nyújt azoknak, akik a magyar művészet ezeréves sorsáról tájékozódni akarnak.

Ha a magyar művészettörténet szintetikus tárgyalását előmunkálatok hiánya miatt nehéz feladatnak találtuk, különösen nehéznek kell találnunk azt a vállalkozást, mely a magyar zenétörténet összefoglaló tárgyalását igéri. *Szabolcsi Bence*, maga tudja legjobban ezt és előljáró jegyzetében meg is említi, hogy a magyar zenétörténeti kutatások eredményeiben »még sok a »talán«, sok a »valószínűség«, sok a »lehetséges«. Épp ezért, ahol

a pozitív eredmények hiányzanak, ott csak a problémák felvázolására szorítkozik. Erre, a sajnos csak »rövid összefoglalásra« égető szükség volt; a régebbi összefoglalások, köztük Fabó Bertalan leginkább közkézen forgó könyve (*A magyar népdal zenei fejlődése*) már régen elavultak és megjelenésük óta merültek fel (elsősorban a népi zenével kapcsolatban) mindazok a kérdések, melyek a szélesebb közönséget is érdeklik, sőt ezt két egymással szembenálló táborra osztották. Szabolcsi Bence, aki már néhány alapvető részlettanulmánnyal gazdagította a magyar zene történetét, egészen mai módszerrel közeledik a kérdéshez, mint címei is mutatják, (Nyugatias udvari kultúra, Magyar Protestáns Korál, Virginálzene, Magyar barokk stb.) tulajdonképpen három szempontból nézi anyagát, első természetesen a stílus, de nem hanyagolja el az esztétörténeti és szociális háttérrel sem. Az utóbbit különösen szépen vezeti végig tanulmányán és valóban sikerült is neki a magyar zene történetét úgy megírni, ahogy az a magyar közösség életével összefonódik. — Az egységes magyar kultúra zenéjét a magyar népzeneben találja fel, abban a zenében, mely máig megőrizte keleti eredetére mutató sajátosságait. Valaha ez a zene a magyarság minden rétegére kiterjedő közös tulajdon volt, a magasabb osztályok azonban később megfeledkeztek róla. A kereszténység elterjedésével megkezdődött az európai zenekultúra intenzív hatása, azóta a magyar zenekultúrának kettős arca van: népi és európai. A könyv tulajdonképpen ezt a kettős arcot vizsgálja, stílusában is mindvégig lebilincselő módon. Nem árt, ha néhány megállapítására pár szóval itt is utalunk. Megtudjuk pl. azt, hogy a cigányzene nagy divatja csak a XIX. század elejétől általános, tehát nem »ősi« magyar zene. Iskoláinkban sajnos, még ma is sok helyen túlságosan énekeltetett népies műzene utolsó állomását pedig a szentimentális helyzetdal, a nagyvárosi sanzon és félművelt ponyva közelébe helyezi el. Bartók és Kodály működésének ezzel szemben az a jelentősége, hogy munkásságukban a magyar zene ősi tradícióihoz, a »főútra« tértek vissza.

A könyvnek külön érdeme, hogy a zeneileg kevésbé képzetek számára is érthetően íródott meg. A magyar nyelv és történet tanárai pedig azért forgathatják nagy okulással, mert számos, a tanításban előkerülő kérdést (pl. históriás énekek) is új megvilágításban láthatnak meg.

(dr. Kratochvíl-Baróti Dezső.)

Dr. Somogyi József: Tehetség és eugenika. (A tehetség biológiai, pszichológiai és szociológiai vizsgálata.) Eggenberger-féle könyvkereskedés, Budapest 1934. 416 lap. Ára füzve 10 P, kötve 11.50 P.

A Tanárképző Főiskola filozófia- és pedagógia-tanárától jelent meg nemrég e munka, mely korunk legaktuálisabb filozófiai, pedagógiai, társadalmi és világnézeti problémáit tárgyalja. A modern átöröklési elmélet alapján behatóan fejtegeti a lelki átöröklés mibenlétét, szabályszerűségeit, vizsgálatának módszereit. Ismerteti a tehetség és testalkat összefüggéseit, főleg az idegrendszer, a hormonok és a Kretschmer-féle testalkattípusok szempontjából. Részletesen kitér a tehetség és az emberfaj kérdésére, a fajpszichológia módszereire, a főbb emberfajok lelki alkatára. Sokoldalúan tárgyalja a tehetség, főleg az intelligencia pszichológiai mibenlétét, kiala-

kulását, fejlődését. A lánész című fejezet számos példával mutatja be a zseni mivoltát, az örülettel való kapcsolatát, biológiai és pszichológiai kialakulását. A tehetség megállapításának kérdésénél sorra veszi a tehetségvizsgálatok különféle módszereit, főleg a modern tesztmódszereket. Majd a tehetség szociológiájával kapcsolatban fejtegeti a tehetségnek társadalmi és faji megoszlását, a tehetséges egyének, családok, népek és fajok sorsát. Végül a tehetség védelméről szólva részletesen foglalkozik az eugenikával és a z iskolaüggyel. A terjedelmes könyv mindenütt ismerteti a tárgyalt problémák történetét is, vizsgálódásait számos ábrával és táblázattal világítja meg. Sokoldalúan elmélyedő, alapos, világos és érdekes fejtegetései igényt tarthatnak minden művelt ember, főleg minden pedagógus érdeklődésére. Kapható bármely könyvkereskedés útján. (—)

Jeges Sándor: Vázlatok a természetrajztanításhoz című munkája. (A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára X. kötete.), melyet a Közokt. Tanács bírálata alapján a VKM. 49.166/1934. V. 2. ü. o. sz. alatti rendelettel a középiskolák tanító-(nő)képzők és polgári iskolák tanári könyvtára részére való beszerzésre ajánlott, 52 db, 14 x 20 cm méretű lapból áll s tartalma több mint 500, klisével készült vázlatos rajzot.

Végigmege az állat- és növénytan egész anyagán óráról-órara egyszerű vonalas rajzokkal jól áttekinthető vázlatokat ad, úgyhogy ezek felhasználásával értékes és világossá tehetjük a tanítás nehéz munkáját«...»Ugyszólván kivétel nélkül mind jól átgondolt, leegyszerűsített formák, amelyeket a tanulók 90 százaléka minden nehézség nélkül berajzolhat minden sablon segítése nélkül.» (Részlet Dr. Pénzes Antalnak, az Orsz. Polg. Isk. Tanáregyesületi Közlöny 1934. évi novemberi számában megjelent ismertetéséből.)

A vázlatgyűjtemény összhangban van a tanterv szellemével s a használatban lévő tankönyvek mindegyike mellett sikerrel használható. A rajzok egyszerűek, könnyen érthetőek, tanulságos vázlatok, s olyan részeket ölelnek fel, melyek az élőlény szervezetének megismerését nagymértékben elősegítik.

A munka ára: tanári könyvtárak részére 5.60 P. Kartársaknak 4.— P. (esetleg 2 havi részletre). Megrendelhető a szerzőnél: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8. sz. (—)

Kendoff Károly: Földrajzoktatás a cselekvő iskolában-földrajzi gondolkodásra való nevelés. (272 oldal, 81 ábrával. Szeged, 1934. XII. Szerző kiadása.)

A földrajzoktatás kérdései ma egy nagy átfogó értékelő folyamatban izzanak, mely folyamatnak vezéreszméje a napjainkban kifejlődött szintetikus földrajzi gondolat, át-meg átszöve a cselekvő iskola modern eszméitől, a munkáltató oktatás módszeres irányelveitől. Ennek a gondolatnak híve a fenti könyv, a földrajzoktatás nagy, összefoglaló műve, mely amellett, hogy az időszerű módszertani elveket a mindennapi gyakorlatba átültetni hivatott, — mert maga a könyv is a gyakorlatból leszűrt tapasztalatok

alapján íródott —, a földrajzoktatás kérdéseit nemzeti szempontból is értékelni törekszik. A munka főbb fejezetei: vázlatos történeti áttekintés, a földrajzi nevelés mai célkitűzései és módszerei, más tanulmányokkal való koncentráció, a földrajzi szemléltetés, utóbbinak a keretében a szülőföldismertetés és annak szempontjai, a természeti szemléletek feldolgozása a tanulók legteljesebb aktivitásával, gyakorlati kirándulási beszámolók, a földrajzi képek, tárgyak szemléltetése és a kísérletezés kérdése, a legfontosabb földrajzi kísérletek, stb. A könyv egyik főrésze, egyben a gyakorló iskolában követett módszer gerince a térképolvasás. A térkép általában az oktatás vezérfonalaként domborodik ki s ehhez kapcsolódik az a kérdés, mikép növelhetjük a térképen keresztül a gyermeket oknyomozó, cselekvő gondolkozásra. A könyv a térképolvasás összes gyakorlati szempontjait adja, ezekkel egyrészt megalapozza — a szülőföldismertetéssel karöltve — az aktuális földrajzi problémák meglátását, másrészt geopolitikai vonatkoztatásaival képessé teszi a gyermeket ilyenirányú tájékoztatóképességének kifejlesztésére. Kirándulásokkal és térképolvasással kapcsolatban foglalkozik a könyv a sikeresen bevált csoportmunka rendszerrel, tárgyalja továbbá a domborműveket, a homokasztali munkálatokat és a rajzolást, mint a tanítás és tanulás konstruktív tényezőit. Megemlékszik a földrajzi óra menetéről, az előadóterem berendezéséről, a cserkészlet és földrajz kapcsolatairól, ezenkívül közöl néhány tanítási példát. A könyv vezérgondolata az oknyomozó, szintetikus földrajzi gondolat hangsúlyozása, a szülőföldismertetésen és a térképolvasáson keresztül a tanuló tevékeny szellemi foglalkoztatása, az önálló és önindítású belső erők kifejlesztése az általános emberi és a nemzeti értékek nevelése szempontjából.

A mű megrendelhető a szerzőnél, Szeged, Boldogasszony-sugárút 3. sz. Ára 12 P, kartársak részére 8 P, részletfizetésre is. (—)

Ugyancsak megjelent 1935. január hó végén a Gyakorló Polgári Iskola Könyvtárának XII-ik kötete, Matzkó Gyula: „Fizikai vázlatok” címen. A könyv egy íven általában foglalkozik a tanár táblahasználatának és a tanulók füzetének a fizikában való szerepével, s mindazokkal a kérdésekkel, amelyek ezek célszerű felhasználását illetik. Ezenkívül 96 különálló mintalapot tartalmaz, amelyek egy-egy tanítási óra anyagának rajzban és néhány vezérszóban való megrögzítésére adnak példát. Egyes óra anyaga két lapot is elfoglal, a rajzok nagyobb terjedelme miatt s pár lap az összefoglalások táblai és füzetfeldolgozására nyújt mintát. A minden fizikatanár részére nélkülözhetetlen irányt nyújtó munka ára intézetek részére 8.60 P, mely összeg két részletben is törleszthető. Megrendelhető Matzkó Gyulánál, Szeged, Gyakorló Polgári Iskola. (—)

A Szegedi Fiatalok Művészeti Kollégiumában társult pár évvel ezelőtt az a néhány tehetséges fiatal író, kiknek híre Szegedről már messzebbre is eljutott — Szekfű Gyula is jó szót szól róluk »Három nemzedék és ami utána következik« c. nagyszerű munkájában —. Kiadásukban mint-

egy 12 értékes mű jelent már meg, melyek irodalmi, etnográfiai, szociológiai és művészeti kérdéseket érintenek. Vezérük pedig Buday György dr., a jeles grafikus, kinek virágba fakadt művészetéről már a külföldön is több helyt hírt adtak.

Az ő szerkesztésében és elgondolásában jelenik meg évről-évre, most már hatodszor a Kollégium legkedvesebb kiadványa a **Szegedi Kis Kalendárium**, mely elegáns, finom és művészi köntösében az intelligens közönségnek közkedvelt zsebnaptárává vált.

Ez az 1935. évi Kis Kalendárium a szokásos naptári részen kívül még 15 bukovinai — csángó népi dalt tartalmaz, kottájával, szövegével (Balla Péter gyűjtése) és Buday György népi stílusban készült gyönyörű illusztrációival. A magyar népi költészet szépségeinek megbecsülése is e művészi kiállításában kedves kis kalendárium. —

Megrendelhető a Szegedi Fiatalok Művészeti Kollégiumánál, Szeged, Kárász-utca 9. Ára 1.20 P. (kd)

KÜLFÖLDI TANITÁSI MOZGALMAK

(Külföldi folyóiratok nyomán)

1. **Geopolitika az iskolában.** Aki a külföldi, de főleg a német pedagógiai irodalmat az utolsó pár évben figyelemmel kísérte, észrevehette, hogy mind több és hangosabb kívánság hangzik, hogy a világpolitikai események az iskolai tanításban helyet foglaljanak. Ha az iskola a tanulót a való élet számára akarja előkészíteni, akkor nem mehet el szó nélkül a jelen legfontosabb eseményei mellett. Az iskola minden tantárgyára hárul ez a feladat, de elsősorban a történet- és földrajztanítást akarják ennek a feladatnak szolgálatába állítani. A történettanítástól általában olyan politikai ember kialakítását várják, aki minden nagyobb megterhelés nélkül eljut az iskolában, a mai helyzet megértéséhez. De a földrajztanításnak is sok alkalma van, hogy a jelen világpolitikai eseményekre felhívja a tanuló figyelmét. A geopolitika apostolai szerint; a politikai eseményeknek rendszerint szoros földrajzi kapcsolatuk van és a földrajztanítás új rendjével tulajdonképpen nem változik más, csak a tanítási anyag sorrendje. Eddig a földleírásból (a föld kincsei, éghajlat, növényi és állati élet stb.) indult ki a tanítás és ebből következett az emberre (települési viszonyok, gazdasági, közlekedési viszonyok, stb.), most megfordítva, az emberből indul ki a tanítás. Adva vannak világpolitikai jelenségek mint tények, keressük ezek geográfiai okait. A német pedagógiai irodalom iparkodik kimutatni, hogy ezen az úton is lehet a földrajtanításban szép eredményt elérni és lehet a cselekedtető tanítás elveinek megfelelő tanításokat produkálni. Azt beismerik, hogy a rendszer szenved, de a tanítás adja helyébe a való életet, ami bőséges kárpótlást nyújt. Ezen elvekre épül föl a **geopolitika** néven keletkezett új tantárgy, amely földrajzi alapon útbaigazítást ad a politikai élet napi kérdéseiben és anyagot szolgáltat gya-

korlati politikai kérdések megoldásához. Magát a szót *Rudolf Kjellen* kiváló svéd tudós csinálta, aki »*Der Staat als Lebensform*« című munkájában kifejti, hogy az állam élő organizmus. A geopolitika az állam sorsát, multját, jelenét és jövőjét magyarázza úgy, hogy az állami élet multjában és jelenében működő erőket, valamint az állam legközelebbi sorsában a lehetőségeket kutatja.

A *Neue Bahnen* 44. évfolyama (1933.) *Karl Springenschmidt*től a salzburgi Hauptschule (polgári iskola) tanítójától szép tanítást közöl, amely illusztrálja a német geopolitikai törekvéseket az iskolában. A következőkben ismertetem az *Österreich geopolitisch betrachtet* című tanítás vázlatát.

A tanítás első részegysége: »Az osztrák köztársaság nem keletkezett, hanem megmaradt« címet viseli. Amikor 1918-ban a négy szomszéd nép a monarchiába bevonult, nemcsak azokat a részeket foglalták el, amelyeken saját nyelvrokonaik laktak, hanem a lengyelek elvették a ruténföldet, a románok messze behatoltak a magyar pusztába és több mint egy millió magyar nyelvű lakóst kebeleztek be új államukba, a szerbek megcsinálták a horvátokkal és szlávonokkal való egyesülést, ami nem sok gyönyörűséget szerzett a szerbeknek, a csehek elfoglalták Pozsonyt és ezzel megszerezték a fontos dunai bejáratot, sőt átmentek a Duna jobb partjának tiszta magyar területeire is. Amikor azután még az olaszok is megkapták a maguk részét a szétszaggatott monarchiából, akkor a francia miniszterelnök maliciózan megjegyezte, hogy »ami ezután még megmaradt, az legyen az osztrák köztársaság.« A tanítás a továbbiakban kifejti, hogy a kisantant hogyan akadályozza Magyarország revíziós törekvéseit és hogyan zárta körül a harmadára csökkentett és régi határaitól mindenütt megfosztott országot.

A tanítás második része »A szétszedhető Dunamonarchia« címet viseli. Kemény papírra megrajzoltatja a monarchiát, a különféle nyelvű népeket (10) különféle színekkel rajzoltatja bele, azután belerajzoltatja az új határokat és ezek mentén szétvágatja a rajzot. Megfigyelteti, hogy Magyarország minden oldalról megcsonkítva maradt a Kárpátok ívében belül. Ausztria tiszta keletalpesi állammá lett. Megfigyelteti, hogy nincsen egyetlen darabja a szétszedett monarchiának, melyben német kisebbség ne volna és hogy a német előőrsök benyomulnak Erdélyig és a Bácskába is. A darabokból azt is megfigyelhetik, hogy a volt monarchia területén élő népkeverék lehetetlenné teszi az államhatárok és nemzetiségi határok összeegyeztetését és hogy a régi monarchia volt úgy geopolitikai, mint gazdasági szempontból a legszerencsésebb államalakulat ezen a területen.

A harmadik részegység »Ausztria mint európai belállam« tárgyalja azokat a nehézségeket, melyekkel Ausztriának meg kell küzdeni, hogy gazdaságilag és politikailag boldogulhasson. Itt is kitér Magyarország helyzetére, amely szintén minden oldalról szárazföldi államokkal határos. A tanulók kifejtik, mik ennek a hátrányai. A végén azt a tanulságot vonja le, hogy Ausztria ebből a kellemetlen helyzetből csak a Németországgal való egyesüléssel szabadulhat ki.

A tanítás negyedik része »Ausztria védtelen« címet viseli. Tárgyalja Ausztria szerencsétlen határaiból folyó veszedelmes helyzetet. A kis államnak 1400 km. hosszú határa van, kétszer akkora, mintha ugyanekkora

terület mellett köralakú határa volna. Ekkora határt képtelen megvédeni támadás esetén.

Az ötödik részegység »Ausztia Európa forgókorongja« címen bemutatja, hogy Ausztia hat európai állam közé van beszorítva és mint ilyen igen fontos közlekedési terület, valóságban Európa rendező pályaudvara, forgókorongja. A tanulók lerajzolják Közép- és Keleteurópa nagy közlekedési vonalait. Ezen megfigyelhetik, hogy minden nevezetes út, vízben, levegőben, vagy a szárazon, síneken vagy országúton Ausztrián vezet keresztül. Olaszország csak Ausztrián át érintkezhet Magyarországgal és csak ezen úton át tudja Délszerbiát körül fogni. Franciaország tudja, mit jelent az, hogy Ausztia választja el Németországot Olaszországtól, Franciaország két leg-erősebb ellenfelétől. De Franciaország is csak Ausztrián át érintkezhetik a Dunatérben levő barátaival. Csehország csak Ausztrián át nyerhet érintkezést déli szövetségeseivel. Ausztia tehát elsőrendű geopolitikai terület, azért őrzik az államok olyan féltékenyen az önállóságát. Minden hatalomnak vannak vele tervei. Olaszország nem engedi át a franciának és viszont, de mindketten rögtön együtt vannak, ha a német terveket kell megakadályozni. Anglia se látná szívesen, ha Franciaország a Dunatérületen túlnagy hatalmat nyerne. Mindezen terveket a tanítás részletesen ismerteti és megállapítja, hogy Ausztia a tervekkel szemben csak passzív szerepet játszhat. Itt is arra a tanúlásra jut, hogy csak a Németországhoz való csatlakozás mentheti ki Ausztriát ebből a függő helyzetből.

A tanítás oly széleskörű politikai szemléletet nyújt és ezt oly világos módon tárgyalja, hogy a polgári iskolai tanulók sok tanulságot nyerhetnek abból.

(Neue Bahnen 44. évf. 294 lap.)

Ugyanettől a szerzőtől a »Die Quelle« című osztrák folyóirat is hoz két érdekes geopolitikai tanítást. Az egyiknek a címe: »Hogyan nőtt Salzburg a hegyek közé?« A tanítást a szerző a salzburgi Hauptschule első osztályában tartotta. A cikket hat szép táblarajz illusztrálja. — A másik tanítás címe: »A korridorok, példa a geopolitikai szellemben tartott földrajz-tanításra«. A tanítás részegységei: A térképnek is vannak hátrányai. — A korridorok az államok legfeltűnőbb akarat megnyilvánulásai. — Korridor az Északi tengerhez. — Korridorkérdések a Balkánon. — A lengyel korridor. — A cikkben négy érdekes táblarajz van.

(Die Quelle 83-ik évfolyam.)

A Neue Bahnen Erich Scheiltől is közöl két idevonatkozó tanítást. »Politische Geografie im Rahmen eines gegenwartsbetonten Unterrichts«. Bemutatja, miként használta fel az ujság híreit alkalmi geopolitikai földrajz tanításhoz. Egyik ilyen tanításhoz a chilei forradalomról hírt adó ujságcikkek vezettek. A tanítás kimutatta a forradalom kapcsolatát a világgazdaság krízisével, mert a forradalom az ország két legnagyobb kincsének, a salétromnak és rézércnek túlprodukciója, minek következtében nagy munka hiány állott be. A vonatkozó ujsághírek sok geográfiai, de sok gazdasági ismeret nyújtására is alkalmat adtak. Sok új fogalmat kellett megbeszélni: államszociálizmus, sajtócenzúra, salétromkonszern, állami monopólium, behozatali-kiviteli tilalom, ultimátum, vám, diktatúra, hitelengedélyezés, világforgalom, aranytartalék stb. A tanítás azután ismerteti az országot,

mely e két fontos anyagot oly nagy mennyiségben termeli. Olvasmány és a tanulók szabad előadása a salétrom termeléséről fejezi be a tanítást.

A másik tanításra a japán-kínai háború adott alkalmat. A Mandzsúria elleni eljárás sok probléma megbeszélésére adott alkalmat. Keletázsia fontossága a világkereskedelemben. Oroszország, az Amerikai Egyesült Államok és Japán érdeke Mandzsuriában. Japán törekvéseinek oka: nagy szaporaság, évente 700.000 ujszülött. Népsűrűség 152 km²-enként, míg Németorszáé csak 134. Japán kénytelen vagy kivándorolni vagy új piacot teremteni. A kivándorlás mindenütt nagy akadályokba ütközik, mert Amerika és Ausztrália a sárga faj bevándorlását teljesen eltiltotta. Másik életkérdés Japánra nézve a nyers anyag beszerzése. Japánra nézve tehát életkérdés Mandzsúria megszerzése.

(Neue Bahnen 44-ik évf. 220-ik lap.)

A geopolitika nagy német irodalmából a következőket ismertetem:

A geopolitika alapvető tankönyve *Prof. Dr. Hennig R. Geopolitik, die Lehre vom Staat als Lebewesen. Leipzig 1931.* című munka, amely gazdag térképanyaggal illusztrálva, az államnak mint élő lénynek rendszeres leírását adja. Tárgyalja az államalakulásnál fellépő geográfiai erőket, a határok jelentőségét, a fővárosok és tengeri kikötők fekvésében jelentkező szabályszerűségeket, a túlnépesség, a térhiány, a faj, a nemzetiség, a népiesség hatását, a gyarmatosítás jelentőségét és az újabban hatalmasan megnyilatkozó nemzetköziségi törekvéseket.

Hogy miként álljon a földrajztanítás a politika szolgálatában, azt *Arndt: Weltpolitik im Unterricht Berlin 1930.* című könyv a következőképpen fejtegeti: A földrajzban a tanulónak meg kell tanulnia, miként függnek egy vidék lakói a föld alakulatától, a talaj összetételétől, minő átalakító hatása van az embernek a föld felületére, minő az egyes országok és népek viszonya egymáshoz és különösen a német néphez és államhoz, amivel az állampolgári nevelésnek és műveltségnek jelentékeny szolgálatot tesz az iskola. Az egyes államok terményeinek megbeszélésénél sok alkalom kínálkozik geopolitikai elmélkedésre, mért népek és államok harca elsősorban a nyers anyagok megszerzéseért folyik.

A geopolitika tanításának szükségét a népiskolában, akarja bizonyítani: *Johann Thies: Geopolitik in der Volksschule Berlin 1932.* című munka. Geopolitikai összefüggések és tények megismerésére igen alkalmas munka. A népiskolai tanításra gondos kidolgozott tervet ad, ami azonban a népiskola kereteit messze túlhaladja.

A Mittelschule (polgári iskola) anyagát dolgozza föl *Dr. Hennig und Dr. Körholz: Einführung in die Geopolitik 1933.* című könyv. A 134 oldalas könyv első részében az éghajlat, az ásványkincsek, víziútak, tengerek befolyását tárgyalja az államra és az állampolgárok jellemére. A második rész tárgyalja az államot; mint élő szervezetet, annak keletkezését, növekedését és halálát. A harmadik rész kiváló személyiségek szerepét, dinasztikus befolyások hatását tárgyalja az állam sorsára. Tárgyalja a geopolitikai alaptörvények és nemzeti államtörekvések közötti ellenmondásokat, a politikai surlódó felületek kikapcsolására való törekvéseket. A könyv könnyen érthető bevezető a geopolitika gondolatvilágába, számos példa világítja meg az anyag lényegét, világos magyarázataival a jelen problémáinak megértésére

törekszik. Igen hatásosak a minden fejezet végén adott összefoglalások és a megtanulásra szánt irányelvek, mint: »Egy nép jelleme az őt környező világ által alakult és mindig alkalmazkodik az őt környező természethez.« Vagy: »A létért való küzdelemben legrátermettebb, tehát legöntudatosabb és leginkább szabadságszerető népek azok, melyek inséges földön, természeti erőkkal való nagy harcokban, kemény munkán és akaratképzésen mentek keresztül. Népek, melyek bőséges vidéken fejlődtek, a létért való közdelemben alig ellenállóképesekek«.

A tanítás igen értékes segédeszköze *Karl Springers Schmidnek Die Staaten als Lebewesen. Geopolitisches Skizzenbuch Leipzig 1933.* című munkája. A 64 táblát és 12 oldal szöveget tartalmazó könyvben 244 vázlat van, amelyek a német nép lakóterületével és az ezen keletkezett államokkal foglalkozik. Azután következnek Franciaország, Európa déli és keleti államai. Anglia és a Britt világbirodalom, majd Afrika, Ázsia és végül Amerika. A fűzethez *Prof. Haushofer*, a legkiválóbb német geopolitikus írt előszót, amelyben kiemeli a vázlatokban található szempontok gazdagságát. A vázlatok világosan szemléltetik az államok életjelenségeit és alkalmasak arra, hogy a térkép merev ábrázolását elevezzék.

A geopolitika iskolai tanításának van erős ellenzéke is. A *Geografische Wochenschrift Prof. Passarge* közöl egy cikket »*Geografie und nationale Erziehung*« címen, melyben kifejti, hogy a földrajtanításnak értelmi és érzelmi feladatai vannak. Az értelmi feladaton túl, a földrajzot alkalmasnak tartja arra, hogy az ifjúság szíve az egész életre nemzeti büszkeséggel és hazaszeretettel teljen meg. Arra azonban az iskolának ügyelni kell, hogy az ifjúság értelmi és érzelmi világát harmónikusan fejlessze. Azonban úgy látja, hogy míg az eddigi tanítás egyoldalúan az értelmi nevelésre volt tekintettel, addig most az érzelmi hangsúly szélsőséges egyoldalúsága még nagyobb károkat okoz az ifjúság lelkében. Ez a túlzott érzelmi hangsúly mutatkozik a geopolitikában is, amelyet Passarge a szertelen fantázia produktumának tart.

Az államférfiai pillanatnyi politikája és a tudomány között olyan alapvető ellentét van, hogy a kettő összeegyeztetése lehetetlen kísérlet. A politikusnak csak az elért eredmény a fontos, míg a tudomány az igazságot kutatja. Passarge megmutatja, hogyan akar a geopolitika közvetíteni a politikai földrajz és a politika között. Így a geopolitika azt a kérdést tárgyalja, miként hat a geográfiai tér a politikára. A tér hatását az állam alakulására tagadni nem lehet, de ez a hatás igen lassú és állandó. A térben csak igen lassú változások állanak be, tehát a gyors politikai változások a földrajzi tértől függetlenek. Amennyiben valaki a mai politika alapjául a földrajzi tér hatását akarná megtenni, annak számítását gyorsan áthúzná a mai magas gépkultúra, a rendkívül gyorsan változó gazdasági konjunktúra. Maga a tér, a távolság ma édes kevés szerepet játszik a politikai változásokban.

Passarge ezek után kifejti, miként gondolja ő a földrajztanítást a nemzeti nevelés szolgálatába állítani.

Ezekkel a kérdésekkel foglalkozik *Passarge »Einführung in die Landschafskunde: Teubner 1933.* című könyvében.

(*Geografische Wochenschrift 1933. évf.*)

A német »Arbeitgemeinschaft für Geopolitik« munkaközösséget akar teremteni a földrajz, történelem, biológia, német nyelv és idegen nyelv tanítása között. Ezt a túlzást helyteleníti Dr. K. O. Berner, a Hamburger Lehrerzeitungban írt cikkében. Szerinte a geopolitika ki akarja mutatni az imperialisztikus világpolitika geográfiai erőcentrumait, hogy ezzel a politikai fejlődéseket a geográfiai tudomány eredményeivel magyarázza. Ezzel szemben Börner kétségbe vonja, hogy az értelmetlen békeszerződések, a geopolitikai tudás hiányának volnának az eredményei.

(Hamburger Lehrerzeitung 1933. évf. 701 lap.)

2. A Szovjetpedagógia. Az annyira titokzatos Orosz-Szovjetunió iskoláinak belső viszonyairól nyerünk tiszta, megbízható képet, egy eredetileg angol nyelven megjelent, de most német fordításban is kiadott 260 oldalas könyvből. A könyv címe *Sergius Hessen und Nikolaus Hans: Fünfzehn Jahre Sowjetschulwesen. Längensalza 1933.*, a szovjet iskolarendszer és a kommunista szovjetpedagógia fejlődését mutatja be az 1917. évi októberi forradalomtól 1932-ig. Mindkét szerző orosz nemzetiségű és kiváló pedagógiai ismeretekkel rendelkezik, könyvükben iparkodnak lehetőleg tárgyilagos képet festeni az orosz iskolai viszonyokról.

A könyv első fejezete ismerteti az iskolaviszonyokat 1917-ig. Ismerteti azokat az intézkedéseket, melyeket egyes orosz kormányok az ijesztő írástudatlanság leküzdésére, az általános iskolakötelezettség végrehajtására, a mindenki számára kötelező egységes iskola (Einheltsschule) elterjesztésére fogantatosítottak. A szovjet vezetőit is ezek a problémák foglalkoztatták, a megvalósítást nehezítette egyrészt az, hogy az Unió egyes részei oktatásügyben autonómok, másrészt, hogy az Unió egyes nemzeteinél a kultúrátlanság elképesztő. Az 1920-iki népszámlálás szerint a lakosság 68%-a volt írástudatlan. De az északi vidékeken a lakosságnak csak 2–3%-a részesült a legelemibb iskoláztatásban is, írástudó ember csak a városokban lehetett találni.

A könyv második fejezete a szovjeturalom első korszakával foglalkozik. Ismerteti ennek a korszaknak tiszta destruktív művelődési politikáját, amire jellemző az az anarchisztikus ideál, hogy egy minden kényszertől ment, teljesen szabadon fejlődő, politechnikai műveltséggel rendelkező emberanyagot neveljen. A következő fejezetek (III.—XVII.) a második korszak iskolapolitikáját és ennek eredményeit mutatja be. Behatóan tárgyalja az iskolarendszer gazdasági alapjait, a tanítás helyzetét, az egységes iskola visszafejlődésének okait, a munkaiskolát, a tanulók önkormányzatát, a gyermekek és diákok mozgalmait, a szak- és főiskolákat, a felnőttek iskoláit és tanfolyamait, végül rámutat az egész iskolarendszerben és a szovjet kultúrpolitikában található ellenmondásokra és a sikertelenség okaira. Megalapítja a kétségtelen külső eredményeket: az iskolakötelezettséget végrehajtották és pedig nemcsak az elemi iskolázásra vonatkozólag, hanem a felnőttek oktatására is 60.000 új tanítót képeztettek és alkalmaztak. Vándor iskolákat létesítettek, melyek az óriási birodalom legelhagyottabb vidékeit is felkeresik. 1932-ig sikerült nekik 29,655.000 írástudatlant beiskoláznia, akiket nemcsak írás-olvasásra tanítottak meg, hanem kommunista tanokra is. Létesítettek továbbá 1347 iskolát a parasztiifjúság számára, 882 magassabb tanfolyamot a munkások számára, 1256 tanfolyamot felnőttek számára,

2362 technikai felsőbb iskolát, 27 egyetemet stb. Mindezen tényleges eredmények mellett sem sikerült a szovjeturalomnak az a törekvése, hogy az iskolai nevelést teljesen a kommun politika szolgálatába állítsa, habár erre minden rendelkezésükre álló erőt igénybe is vettek.

A szovjetpedagógiát Hessen a következőképpen jellemzi: A proletárdiktatúra az iskolát a kommunista termelési rend puszta eszközévé teszi, amely éppúgy gyárilag termeli a használható munkaerőt, mint a nehéz ipar a gépeket vagy más munkaeszközöket. A szovjet egész kultúrpolitikájában csak pártcélokat tekint és iskolái által egy új világ számára új embert, új életrenddel, szokásokkal, gondolkodásmóddal, világszemlélettel akar teremteni. A szovjetpedagógia a tiszta tudományt teljesen elveti és csak annyiban ismeri el valamely tudomány jogosultságát, amennyiben az a kommunizmus szolgálatába állítható. A szovjet a maga tanítási rendszerével, melyet az elemi iskolától az egyetemig követ, új proletártudományt akar teremteni, amely a polgári tudományt az egész vonalon fölváltaná. Ebből természetesen folyik, hogy a Szovjetunióban tiszta tudományt szolgáló iskola nincsen, ott minden iskola valamely hivatásra készít elő. A gimnázium és az egyetem is teljesen a gyakorlat szolgálatába állanak. Az Einheitsschule nem volt alkalmas a kommunista ideológia megvalósítására, az iskolák vezetőinek első dolga volt ezt az iskolafajt megszüntetni.

Az egész szovjetpedagógián végig vonul a kollektív ember kinevelésének a gondolata. A gyermeket már zsenge korban elvonják a szülők befolyása alól és nevelésüket a sok gyermekkentre, később az ifjúsági egyesületekre és még később a pionírsapatokra bizzák. Az iskolákban meghonosított szellem is ezt a célt szolgálja. Száműztek mindent, ami a régi iskolára emlékeztet, a tekintélyt, fegyelmet, hagyományt, vallást stb. A tanítási eljárást, amely a tantárgyakat bizonyos elvek szerint csoportosítja és amelyet a német Gesamtunterricht módosulatának lehet tekinteni, a szovjetpedagógia *komplex tanítási eljárásnak* mondja. Hessen részletesen kimutatja, hogy azok az elvek, melyeket ez a pedagógia hangoztat, nem eredetiek, hanem külföldi törekvéseknek, elsősorban a munkaiskola elvének bolsevista szellemben elrontott, a szovjetpolitika szolgálatába állított szélsőség. A komplex tanítási eljárás alapjai megtalálhatók Kerschensteiner, Ferriere, Decroly, Ligthart munkálataiban. A szovjet a munkatanítás alatt is mást ért, mint az európai pedagógia, ahol a tanításban munka alatt ma már nem érthetünk mást, mint a tanulók személyes aktivitását, amellyel a tanításban részt vesznek. Ezzel szemben a szovjet pedagógiájában a munka, osztályharcot jelent.

Hessen megállapítja, hogy bár az iskolák száma pár év alatt igen nagy mértékben gyarapodott, de ugyanilyen mértékben csökkent azok színvonala. Az elemi iskolák nagy számát csak úgy láthatták el tanítókkal, hogy elemi iskolát végzett embereket pár hónap alatt tanítókká képeztek és képesítették. Az Unió lapjai sem titkolják az iskolák alacsony színvonalát. A lapok állandóan szigorú kritikát gyakorolnak az iskolák fölött és hangoztatják a hiányokat és hibákat. A középiskolát végzettek tudása hihetetlenül alacsony színvonalú, ami fölött a vezetők se tudják titkolni elégedetlenségüket és kezdik belátni, hogy a szovjetpedagógia és rendszer lehetetlenné tesz minden komoly eredményt. Az iskolák egy részében már csak látszólag

alkalmazták a komplex eljárást és visszatérnek régi tanítási eljárásokhoz. Maga a közoktatási népbiztosság, látva az egyetemre kerülő középiskolát végzett ifjúság tudatlanságát, elrendelte, hogy a tanítás ismét a megállapított tankönyvek alapján, kidolgozott tanmenetek szerint folyjon.

(Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1933/4.)

3. Levelezés külföldi tanulókkal. 1930–31. tanévben a német tanulók 4661 francia, 3817 amerikai és 1115 angol tanulóval leveleztek. Ez a levelezés teljesen megfelel az öntevékenység elvének. A tanuló önállóan írja levelét és természetesen iparkodik minél tökéletesebb és tartalmasabb levelet küldeni külföldi barátjának. Partnerének német levelét gondosan javítva küldi vissza. A levelekben rendszerint közvetlen környezetük körülményeit, az osztály közérdekű eseményeit, játékokat, iskolai ünnepélyeket írnak le. Franciaország megtiltotta, hogy a tanulók leveleikben politikai vagy vallási kérdést érintsenek. Az iskolák, amelyek a levelezést rendezik, ügyelnek arra, hogy csak egykorúak kerüljenek össze.

Ez a levelezés elsősorban az idegen nyelvtanítás szempontjából értékes. Mivel a tanulók leveleikhez rendszerint képes lapokat, fényképeket, bélyegeket, érmeiket mellékelnek, egyébként is sok tanulást nyújtanak, különösen, ha a levél azokat magyarázattal is kíséri.

A levelezés a tanulót négy feladat elé állítja: 1. A külföldi idegen nyelvű levelet elolvassa, az új szavakat kikeresi és füzetben gyűjti azokat. 2. A külföldi által visszaküldött és kijavított saját levelét elolvassa és a hibás szavakat külön füzetben gyűjti. 3. A külföldi német levelét kijavítja és visszaküldi. 4. Ehhez a külföldinek lehetőleg hibátlan és tartalmas német kísérő levelet és idegen nyelvű levelet ír.

A levelezésnek igen fontos nevelői hatása, hogy a különféle nemzetek gyermekei közelebb jutnak egymáshoz. Kis nehézséget okoz a levelezés költséges volta. Ha azonban sikerül több tanulót ugyanazon iskolából szembeállítani, akkor a levelezés költségeit lényegesen lehet csökkenteni azzal, hogy a leveleket összegyűjtik és egy borítékban küldik. Az angol posta belátva az ilyen levelek fontosságát, a tanulók ilyen leveleit nyomtatványként kezeli. A német posta a hozzáintézetű ilyen kérést elutasította.

A levelek az órán is felhasználhatók. Egyes tanulók elbeszélnek a külföldről kapott levelük tartalmát, mások fölemlítik a levelükben előforduló új szavakat vagy új szólásformákat, ismét mások felolvassák levelüket, amit az osztály megbeszélhet.

A Deutsche Pädagogische Auslandstelle a múlt évben körlevelet intézett a német iskolákhoz, amelyben *címeket kér a Magyarországgal megszervezendő levelezés céljaira*. A körlevél szerint a levelezés csak németül folyik, tehát nyelvi szempontból a német tanulóra előny nem származik, de kiemeli a nevelési szempontokat. A geográfiai közelség lehetővé teszi a kölcsönös szünidei látogatást és így a levelezés értékes ismeretségre vezethet. Különösen délnémet fiúknak és lányoknak ajánlja a Magyarországgal való levelezést. Felvilágosítást nyújt Studienrat dr. T. Kalisch Liegnitz Martinstrasse 7.

(Pädagogisches Zentralblatt 13-ik évf. 26-ik old.)

A Deutsch-Französische Rundschau is részletes tudósítást közöl a német és francia tanulók levelezéséről. Különösen kiemeli annak előnyeit az:

idegen nyelv tanulására. A levelezés folyamánként 225 francia német diákcserét bonyolítottak le, minek a nyelvtanulás szempontjából nagy a haszna. Különösen élénk a diákcseré Drezda és Lyon között, ami a két nemzet megértésének is jó szolgálatot tehet.

4. Összefüggés a tanulók előmenetele és környezete között. 775 tanulót vizsgáltak meg és megfigyelték az összefüggést, egyrészt a tanuló környezete és az anyanyelvben tanúsított előmenetele, másrészt a környezet és a számtanban tanúsított előmenetel között. A vizsgálatnál a család kultúr-színvonalát és nem a szülői ház gazdasági helyzetét vették figyelembe. A család kulturális viszonya szempontjából négy csoportot állapítottak meg: I. A családfő főiskolát végzett, II. tisztviselő, III. iparos, IV. munkás. Az előmenetel szempontjából 3 csoportot vettek: 1. elégségesnél jobb, 2. elégséges, 3. elégségesnél rosszabb.

A vizsgálatok eredményét a következő két táblázat mutatja:

A szülők kultúr-színvonalára és előmenetelére az anyanyelvben

Környezet	Tanulók száma	Előmenetel		
		1	2	3
I	47	810/0	170/0	20/0
II	160	73 "	22 "	5 "
III	156	65 "	25 "	10 "
IV	412	41 "	34 "	25 "
Átlag	775	65 "	24.5	10.5

A szülők kultúr-színvonalára és előmenetelére a mennyiségben

Környezet	Tanulók száma	Előmenetel		
		1	2	3
I	47	620/0	290/0	90/0
II	160	66 "	26 "	8 "
III	156	69 "	22 "	9 "
IV	412	56 "	34 "	10 "
Átlag	775	63 "	28 "	9 "

Első pillanatra látható a nagy különbség. Míg a számtannál alig észrevehető az összefüggés, addig az anyanyelvnél igen érezhető a környezet hatása. Az I. csoportban kétszer annyi a jó előmenetelű tanuló, mint a IV. csoportban, még feltűnőbb a különbség az elégségesnél rosszabb tanulók számánál. A számtannál nincsenek ilyen eltérések. Az iparosok csoportja adja a legjobb számolókat, amit szintén a környezet hatásának lehet tulajdonítani. A főiskolai környezet nem tesz a számolásban való előmenetelre lényegesen nagyobb hatást, mint a munkásotthon.

(Zeitschrift für pädagogische Psychologie 1933.)

5. Lexikon tanulók részére. A modern pedagógia, az öntevékenység iskolája mindinkább szükségét érzi egy, a tanulók használatára szerkesztett lexikonnak. A Lipcsei Brockhaus kiadó vállalat most eleget tett ennek a kíváncsúnak és II. kiadásában a tanulók használatára átdolgoztatta a »Der Volksbrockhaus deutsches Sach-und Sprachwörterbuch für Schule und Haus« című lexikont. A könyv 794 oldalon 42.000 vezérszót, 3600 szöveggépet és 71 színes táblát tartalmaz és az ára csak 5 márka. Nemcsak tökéletes lexikont, hanem idegen szavak szótárát, német nyelvtant, német helyesírást, sok szemléltető képet és teljes földrajzi atlaszt tartalmaz. Hogy az új módszer mellett mit jelent a tanításban egy ilyen könyv, azt pedagógusoknak nem kell külön magyarázni. Az öntevékenységnek kiváló szolgálatot tesz a német iskolákban.

6. A német ifjúsági irodalomban újabban a következő füzetek jelentek meg:

Johannes Wütschke: Der Vertrag von Versailles. Entstehung, Inhalt und Folgen für das Deutsche Reich. Für die deutsche Jugend dargestellt. Leipzig 1933. 32. oldal, 60 Pf.

Dürres Vaterländische Bücherei Leipzig sorozatban a füzetek 16 oldalasak, egyes szám 25 Pf, kettős szám 40 Pf. Többek között a következő füzetek jelentek meg:

1. Dr. Martin Eckhardt: Hindenburg der Vater des Vaterlandes.

5. Karl Schossmeier: Der Gewaltfriede von Versailles.

18.—19. Richard Reinhardt: Entrissene Gebiete.

20.—21. Waldemar Scheier: Unsere Kolonien.

22.—23. Dr. Arthur Brausewetter: Danzig.

Vajjon a mi ifjúsági irodalmunkból nem hiányzanak hasonló tartalmú könyvek?

7. A világ legnagyobb pedagógiai főiskolája. New-Yorkban van a Columbia egyetemen. Az elmúlt tanévben 137 tanár 7219 hallgatónak adott elő.
(Szenes Adolf.)

LAPSZEMLE

A Magyar Pedagógia 1934. évi 9—10. számában dr. Loczka Alajos: *A természettudományi oktatás nevelőértéke* címen értekezik.

Nagyobb tanulmányában kimutatja, hogy nevelőérték mindaz, ami a nevelés céljainak szolgálatában áll. A nevelés céljai az idők folyamán, vagy különböző emberi értékelések alapján változhattak, kétségtelen azonban, hogy vannak örök értékmutatók, melyek felé az emberiség mint eszmények felé, állandóan törekszik. Ezek: az igaz, a szép, a jó és az isteni. A cikk írója kimutatja, hogy a természettudományi oktatás joggal kér helyet az ifjúság lelki kialakításának ismeretanyagában, mert míg egyfelől az örök igaz, a jó és a szépségek megismerésére tanít, másrészt ezen értékeken át az Isten előtt való benső megalázkodásra nevel.

A folyóirat következő cikkében dr. Gyulai Agost: *Quem dii odere paedagogum fecere* címen e pesszimista szállóige keletkezésének történetét fejtegeti. Kimutatja, hogy a latinnyelvű mondás külföldön alig ismeretes s valószínűleg inkább magyar eredetű. Keletkezése arra az időre vezethető vissza, mikor a magyar pedagógus sorsa kétségkívül méltánytalan volt. A továbbiakban arról a fejlődésről szól, mely e szállóige fennállása mellett is az irodalomban és társadalomban a nevelői pálya szebb értékeléséhez vezetett. A magyar nevelőnek hinnie kell, hogy e mondás csak »Akit Isten kiválaszt, tanítóvá teszi azt«, átformált alakjában fejezheti ki azt, hogy a nevelői pálya lényegében elhivatottságot jelent.

A folyóirat további részét gazdag irodalmi rovat tölti ki. Itt találhatjuk többek közt: Barankay Lajos dr.-nak: *A szaknevelés elméletének alakulása* című jeles művének ismertetését és dr. Gyulai Agost tollából intézetünk pedagógiai folyóiratának, *A Cselekvés Iskolájának* igen figyelemre-

méltó részletes ismertetését is, mely a következő mondatnál végződik:
»A Magyar Paedagogiának minden oka megvan, hogy örömmel üdvözölje
az új testvér folyóiratot, a közös munka mezején.«

Intézetünk nagy köszönettel fogadja a legelőkelőbb magyar pedagógiai
folyóirat részéről jött kitüntető elismerést; további törekvésünk is az lesz,
hogy folyóiratunk szellemét a mai idők tudatos jó törekvései hassák át.
(*kd.*)

**A Magyar Tanítóképző, 1934. évi december havi számában két nagyobb
tanulmányt olvashatunk. Kiss József: Iskoláink felügyelete, Éber Rezső:
A fizika tanítása a tanító- és tanítónőképző intézetekben** címen értekezik.

Kiss József tanulmányának különös jelentőségét az adja meg, hogy
az éppen a szőnyegen lévő tanügyi felügyeleti reform idejében íródott.
Szerzője nagy alapossgággal gyűjtötte össze az idetartozó anyagot s prag-
matikus történeti kifejlődésében ismerteti az elemi-, polgári- és közép-
iskolák, valamint a tanítóképző intézetek felügyeleti rendjére vonatkozó
eddigyi összes fontosabb rendelkezéseket és utasításokat. Tanulmányának
nagy értéke, hogy e kérdésben úgyszólván az összes európai államok tan-
ügyi felügyeletének rendszereit is ismerteti s főleg, hogy kritikai megállá-
pításaival több olyan szempontot sorol fel, melyek e szőnyegen lévő kér-
dés eredményes megoldásánál gyümölcsözőleg számbavehetők.

Megállapítja, hogy a felügyeletre vonatkozó eddigi utasítások közül
éppen a nevelés és belső tanulmányi élet eredményességének biztosítására
elsősorban a polgári iskolai kir. főigazgatók számára kiadott 1931. évi
Utasításnak idevonatkozó részei, valamint a budapesti tankerület közép-
iskoláira a 6602/1934. főigazgatói sz. a kiadott szakfelügyelői utasítások a
legmodernebb és legalaposabb munkák. Ezek a felügyeletre már pedagó-
giai és nevelési szempontból is igen gondos és értékes irányításokat ad-
nak, bizonyos ellentétben a többi ilyenmű rendelkezésekkel, melyek még
nem annyira a didaktikai munka irányítására, hanem inkább az egyes is-
kolatípusok ellenőrzésére adnak utasításokat. Az egyes iskolafajok fel-
ügyeleti rendjének biztosítására vonatkozó rendelkezések ismertetése után
a szerző a következő főbb megállapításokat hozza le.

a) Iskolánk felügyelete (nagyon helyesen) most is főhivatású fel-
ügyelői kar kezében van; b) az érvényben lévő utasítások inkább a felügye-
letre és ellenőrzésre vonatkoznak, az irányítást csak a fentebb említett
két szabályzat intenciói hangsúlyozzák; c) hibának tartja, hogy az utasi-
tások nem írják elő azt, hogy a tanításban a tanárok az érvényben lévő
tankönyvekhez szigorúbban alkalmazkodjanak; d) hiánynak tartja, hogy a
nevelés gondolata és annak különleges feladatai az utasításokban nincse-
nek részletezve; e) megállapítja, hogy a mai általános felügyelettel szem-
ben mindenütt a szakfelügyelet kérdése került előtérbe, a főigazgatók vi-
szont alkossák a szakfelügyelet gerincét, az egyes szakfelügyelők között
a szerves és összekötő kapcsolatot, de a főigazgatók az iskolákat általában
csak a legfőbb felügyelet szempontjából irányítják; f) a különböző iskola-
fajok felügyeleti lényegében egységes szempontok szerint irányítottassa-
nak; g) megállapítja, hogy a gyümölcsöző tanügyi felügyeletre feltétlenül
szükség van, az iskola és nemzet szempontjából nem közömbös, hogy az

iskolák nevelői mi módon végzik a reájuk bízott feladatokat; h) a felügyelők személyeinek kiválogatásánál elv legyen, hogy senki se lehessen olyan iskolában felügyelő, melyre nincs diplomája s amely iskolatípusban éveken át kiváló eredménnyel nem tanított; i) híve annak, hogy a felügyelői állásokba csak külön megfelelő vizsgálatok alapján lehessen bejutni; j) a tankerületek élén álló kir. főigazgatóknak a legfontosabb elvi kérdéseket kivéve legyen intézkedési joguk. Végül megjegyzi, hogy a magyar tanítóképzés szempontjából rendkívül fontos lenne, hogy ennek az iskolának felügyelete legyen tekintettel az iskolatípus különleges céljaira, szakszerűségére és ne csatoltassék az hozzá egy más iskolatípus felügyeletéhez.

Kiss József fenti tanulmánya nagy gondossággal gyűjti össze a tanügyi felügyeletre vonatkozó eddigi értékes és időszerű anyagot. Biztos áttekintést nyújt e tanulmány mindazok részére, kik e kérdésben eligazodást keresnek.

A polgári iskola szempontjából minket is az érdekelne elsősorban, hogy a felügyelet további alakjában legyen szakszerűbb, az ellenőrzés, helyett inkább irányítás s hogy annak várható új szervezete legyen tekintettel a polgári iskola különleges feladataira s legyen öncélú olyan értelemben, hogy irányítása ne legyen szubordinált viszonyban egy más iskolatípussal kapcsolatban s végül, hogy a polgári iskolák felügyeletét csak ennek az iskolafajnak kiváló és elsősorban a tanítás és nevelés terén érdemeket szerzett jelesebb egyéniségei irányítsák.

Következő hosszabb cikk Éber Rezső tollából: *A fizika tanítása a tanítóképző intézetekben* címen közöl a munkáltató fizika tanítására vonatkozó értékes tanulmányt. Különös értéke a cikknek, — (amint az abból kitűnik) —, hogy olyan írótól származik, ki a munkáltató tanítás sok apró fontos kérdését a valóságban mind kipróbálta és így tapasztalatainak bő anyagából nyújthat igen hasznos útbaigazításokat.

Mondanivalóit négy fejezetbe csoportosítja: a) általános előkészület, b) az anyag részletes tárgyalása, c) a tanultak begyakorlása, d) változtatások a jövőben.

Az általános előkészület c. fejezetben szól a tantervi cél kiegészítéséről, a tanmenet helyes beosztásáról, a tankönyv szükségességéről, berendezéséről és annak használatáról, a tanítás helyéről, a szertár praktikus berendezéséről, a szak- és kézikönyvtárról (itt használatra ajánlja többek között Matzkó Gyulának, intézetünk fizikatanárának a gyakorló polgári iskola kiadásában megjelent: *Kísérleteztető fizikatanítás c. művét*), majd szól a fizikai kirándulásokról, végül a tanítóképző intézetek szempontjából a népiskolai és a népművelési vonatkozások biztosításáról.

A következő fejezetben *az anyag részletes tárgyalását* tárgyalja a munkáltató, cselekedtető, a tanulók gyakorlatain alapuló módszer szempontjából. Higgadt mérséklettel szól e módszerről a gyakorlati szakember hasznos útmutatásaival. E fejezetben szól az óra beosztásáról és a feleltetésről, a módszeres új egységek tárgyalásának kiviteléről és szempontjairól, a tanuló-kísérleteknél használt eszközökről, a rajznak a fizika tanításában való szerepéről, a tanulók füzetéről, majd a koncentrációnak e tárgyban való érvényesítéséről s a fizikatanítás nevelési vonatkozásainak biztosításáról.

A harmadik fejezetben a *tanultak begyakorlásának* módszertani mozzanatait ismerteti. Itt tárgyalja a feladott lecke megtanulásának módját, a dolgozat, a feladat, gyűjtés, munkáltatás, olvasmányok, kirándulások és összefoglaló ismétlések módszeres elveit, végül az utolsó fejezetben fel-
említi azokat a tantervi változtatásokat, melyekre a fizikatanítás anyagának helyesebb elosztása céljából szükség lenne.

A finom részletekre is kiterjedő tanulmányban a munkáltató fizikatanításnak gyakorlati problémáiról az érdekelt szakemberek fontos tudnivalókat és utasításokat nyerhetnek.

A lap további részében Vadász Zoltántól a tanítóképző-intézeti tanítójelöltek gyakorlati kiképzésére vonatkozólag kapunk néhány fontos szempontot főleg azokról a módzatokról, melyek mellett a tanítójelölteknek a tanításokban való egyetemleges részvétele intenzíven biztosítható.

A továbbiakban az irodalom, egyesületi élet és hírek rovat vannak. Az irodalmi rovatban egyebekben olvashatjuk *Barankay Lajos dr.-nak* a: *Szaknevelés elméletének alakulásáról* c. könyvének ismertetését, melyre, mint a cselekvő iskola pedagógiáját is közelről érintő műre lapunk következő számában mi is ki fogunk térni. (kd)

A Gyermekek és az Ifjúság 1934. évi 10. számában *vitéz Pécsvárp-Hermann Miksné Baross Magda* a f. évi július 31. és augusztus 4-e közt Brüsszelben tartandó s a *Családi Nevelés Nemzetközi Központja* által rendezendő 5. *családnevelő világkongresszus* munkatervét és a kongresszuson való részvételt feltételeit ismerteti. (A kongresszusra jelentkezni lehet a cikk írójánál: Budapest VIII., Üllői-út 44. sz.) *Cser János: Számsorkiegészítések a 10—14 éves korban* a számolóképesség, — míg *Csatth János: Gyöngyfüzéspróba a 7—10 éves korban* a munkamód és a mozgás fejlődésének vizsgálatára vonatkozó tesztekkel kapcsolatban írtak értékes tanulmányokat. *Simon Blanka: A korszerű gyermekszoba* kulturájával kapcsolatban közül sok figyelemreméltó technikai tanácsot és gyermeklélektani megállapításokat. Pedagógusok és szülők okulással olvashatják el e szép cikket. A figyelő rovatban a lap őszinte örömmel üdvözli *Szendy Károlyt*, Budapest székesfőváros új polgármesterét, mint kulturpolitikust, és a magyar gyermektanulmányozás jó barátját, lelkes támogatóját. (kd)

Erdélyi Iskola címen dr. György Lajos és Márton Áron szerkesztésében még a múlt tanévben nevelésügyi folyóirat indult meg, mely azóta nagy terjedelmű, értékes számokban számol be erdélyi magyar testvéreink pedagógiai és kulturális törekvéseiről. A lap dr. *György Lajosnak*, a náunk is elismert jeles filologusnak szellemi irányításával a mai idők aktuális nevelési, didaktikai és módszertani problémáit tárgyalja. Nyelvünk és kultúránk, valamint népnevelés című rovataiban pedig a magyar történelmi és irodalmi anyag feltárásával és ismertetésével megbecsülhetetlen szolgálatot tesz a tőlünk elszakadt erdélyi magyarság faji művelődésének ápolására és fennmaradására.

Meleg szeretettel üdvözöljük testvéreink törekvéseit s áldásos munkájukra a jó Isten áldását kérjük.

Az *Erdélyi Iskola* Kolozsvárott jelenik meg. Előfizetési ár. a 32. év terjedelmű lapra évi 150 Lei (cca. 5 P). Magyarországi előfizetők a lap megrendelését legkönnyebben dr. Vincze Frigyes felsőkereskedelmi iskolai c. kir. főigazgató úr útján (Budapest, V., Alkotmány-u. 11. sz. Kereskedelmi Akadémia) bonyolíthatják le. (kd.)

„Irányelvek és elgondolások Budapest székesfőváros közművelődésének fejlődésében,” címen tartott rendkívül értékes felolvasást a magyar rádióban Szendy Károly dr., Budapest új polgármestere, nemrégén még kiváló tanügyi tanácsnoka. Nagy szeretettel és ismerettel beszélt városa magasfokú iskolai és iskolán kívüli oktató-nevelő intézményeiről, amelyek éppen az ő bölcs, tág látókörű és a nemzeti, valamint különleges fővárosi célokat kristálytisztán áttekintő vezetése alatt fejlődtek arra a fokra, amelyen sok külföldi pedagógus és kulturvezető mintaszerűeknek ismerte meg azokat. Boldog város, boldog ifjúság az, amelynek vezetője ilyen biztos kézzel irányította és továbbra is irányítja a nemzetnevelő, sőt nemzetmentő kulturális munkát.

Előadásában megemlítette a polgári iskolákat is, amelyek fejlődésében örömmel látja a cselekvő tanítás szellemét. Értékét nemcsak tanítási szempontból tartja sokra, hanem azért is, mert ez a szellem nevelhet tetterős, életképes nemzedeket. A budapesti polgári iskolai tanulók létszáma kb. 24.000. Ez a hatalmas szám indokoltá teszi, hogy különös súlyt helyezzenek mindenkor a polgári iskolákra, mert az általa nevelt tömeg a város további fejlődésében értékes erőt jelent. A város speciális viszonyai következtében létesítette az irányító polgári iskolát, amely tanári karával az elméletnek gyakorlati megvalósítását tűzte ki feladatául s ezzel a többi fővárosi polgári iskola tanárainak munkáját irányítani és elősegíteni hivatott a hivatalos Rendtartás és Utasítások szellemében.

A székesfőváros tanügyeinek új, kiváló vezetője bizonyára hatványozott mértékben valósíthatja meg elgondolásait, amikor Budapest első polgára olyan ember, mint Szendy Károly dr., aki a fővárosi tanügy minden részletének legalaposabb ismerője és pártolója. (mgy.)

1. Az *„Archiv für die gesamte Psychologie“* (Ags Ps) legutóbb megjelent számában (92. Bd. 1934.) közölt tanulmányok majdnem valamennyien kapcsolatot mutatnak a neveléstudomány lélektani részével, leginkább azonban W. Ruzicka vizsgálata a hazugságnak kísérleti módszerű kutatásáról. (505—540) R. a »züllött« fiatalokéak személyiség szerkezetét teszi vizsgálat tárgyává és azt kérdezi, mi szerepe a hazugságnak ebben a személyiség szerkezetben. Folyóiratunk olvasóit ez a kérdés közelebbről azért érdekelheti, mert a hazugság s annak különböző fajtái (pl. az iskolai hazugság) állandóan nehézségeket okoznak a nevelés menetében. A szerző M. Zillig idevonatkozó kutatásaiból indul ki. (W. Stern, Lipmann és Plaut, Fr. Baumgarten és az Adler-iskola mellett M. Zillig kutatásai érdemelnek különösen figyelmet a hazugság lélektani vizsgálata terén.) Rámutat Zillig módszerének egyes hibaforrásaira: a javítóintézeti gyermekek hamar észrevették, hogy lélektani és jellemvizsgálatról van szó, ezért tartózkodóan viselkedtek és megmásították természetes (hazugság-) reakcióikat. Szerző

e hibaforrás kiküszöbölése után, korrekt módszerrel végezte vizsgálatait; ezek részint csoportos, részint egyéni kísérletek voltak. Az ifjúkorúaknál ő is a következő hazugság fajokat találta: a) becsvágyból, b) élvezet- és nyereségvágyból, c) érvényesülésvágyból, d) félelemből, e) szegyenérzetből, f) hencgesből (renommage), g) a képzelet túltengéséből származó hazugságok. A tanulmány végső tartalmú eredményei a következők: a) A »züllött« fiatalok általában nagyobb hazugságindexet mutatnak, mint a hasonló korú rendes tanulók. A hazugságra való állandó hajlam tehát a züllöttség lelki képletének egyik típusos ismertető jegye. — b) A hazugságfajok közül kettő emelkedik ki a nevezetteknel: a hencgesből való hazudozás és az anyagi haszonnal járó csaló műveletekben rejlő hazugság. — c) A hazugság forrásai között legkevésbé szerepel a züllött kiskorúaknál a szegyenérzés, ami arra mutat, hogy ez az érzés náluk kiscsök, vagy hiányos, vagy e téren csekély érzékenységűek. d) A családi műveletekben a kísérleti személyek különösen erélyeseknek és ügyeseknek mutatkoztak, a kísérletező ellenőrző kérdéseivel szemben pedig általános magatartásuk sokkal biztosabb volt, mint a rendes tanulóké. A családok közös eltitkolásában is nagyobb összetartás volt közöttük észlelhető. — Módszertani megjegyzések: a) Mivel az ilyenfajta kísérletek könnyen gyanút keltenek a kísérleti személyekben, azért a vizsgálat igazi célját el kell leplezni a kísérleti vezetőjének és más célt kell mutatni (pl. »minta-tanítás«, ügyességi feladatok megoldása« stb.). — b) A kísérleti személyek hazugsági készségének könnyebb vagy nehezebb megvalósulása nagy fokban függ az »alkalomtól«. Ez az »alkalom« ismét több mozzanatot tartalmaz: először függ a kísérleti személynek a k. vezetőhöz való személyes viszonyától. A k. vezető változásával a próbák eredményei is megváltoznak. Másodszor: a hazugság létrejötte függ a motívum élményerősségétől s ezzel egyenes arányban növekszik. Harmadszor: hasonló feladatoknak időbeli egymásután következése növeli a hazugság esetek számát, aminek oka az esetleges gátlások fokozatos megszűnésében keresendő.

2. A pedagógiai kutatás egyik újabb ágával, a »hibatannal« függ össze G. Ichheiser értekezése: „Zur Psychologische des Nichtkönnens“ (Arch. gs. Ps. 1934. 358—363). Ichheiser azt a problémakört kutatja, mely az emberi cselekvéseknel a »Tudni, bírni, képesnek lenni« (s ezek ellenkezője) állapotaiban, viselkedésformáiban jelentkezik. Az idetartozó jelenségek erősen beletartoznak a pszichopatológia körébe, pl. az abulia, az akarat hiányosság vagy képtelenség a debilitás formájában stb. De a mindennapi életnek és a nevelésnek számos esete is a »Nichtkönnen« saftatos jelenségét példázza, pl. mikor megállapítjuk, hogy egy tanuló »képtelen« valamit megérteni. Az ilyen pszichés képtelenséget a szerző három feltételcsoportra vezeti vissza: a) lehetséges, hogy bizonyos *képességek* és *érzések* hiányoznak az illető személyben. Ennek legkirívóbb esete a debilitás, mikor egyes teljesítő képességek hiányoznak. E kiesés lehet elsődleges (veleszületett) s lehet szerzett is, azaz *következménye* annak, hogy az illető személyiség valamilyen tevékenysége nem sikerült. Ez az eset párosulhat az alább ismertetendő b) és c) okszövdményekkel is. — b) A »képtelenség« második okcsoportját a szerző arra vezeti vissza, hogy a *meglevő* képességnek

nincs tere, hogy működését kifejthesse (Störungen des Spielraumes). A szegénység, megfelelő pozíció hiánya ilyen okok, amelyek az »objektív konstellációban« rejlenek. A társadalmi hibás felfogás azonban az eredménytelenséget nem a körülményeknek, hanem a személyiségnek szokta beszámítani. — c) A harmadik s a szerzőtől először átkutatott okot az érvényesülés teréről alkotott (téves) tudat alkotja. Lehetséges az az eset, hogy valamely képessége megvan a teljesítményképtelenségben szenvedő egyénnek, nem hiányzik az érvényesülés tere sem, de zavart a működnytudásról való tudata. E tudat azonban lényeges kelléke minden cselekednytudásnak. A *bátorsághiány* és az *apraxia* ennek a jelenségnek két fő formája. Az előbbi fogalmat különösen Adler hasznosította lélektanában — mindenestre egyoldalúan, mert a cselekvési képtelenségnek, a »Mutlosigkeiten« csupán egyik oka. Az Adler-féle »csekélyebb értékűségi érzés« pedig a fentebb elősorolt okok s állapotok bármelyikét jelentheti. — Befejzésül a szerző H. Liepmann elméletét taglalja az apraxiáról, mely megerősíti a fentebb felállított nézeteket. — Az elméleti és gyakorlati nevelés lélektanát Ichhauser elemzései értékes elemekkel gyarapították.

3. A „Die Erziehung“ 1935. első száma érdekes adalékul szolgálhat annak megvilágítására, mily következetes határozottsággal törekszik a mai német kormányzat lelkiileg átformálni a nevelőket s az egész nevelésség egyetlen gondolatnak a szolgálatába szegődtetni. Ez a »völkischer Geganke«. W. Kaegi a német humanizmusban (16. sz.) igyekszik szételemezni a nemzeti és egyetemes gondolkodás szálait. R. Murtfeld a tanítószag feladatairól írva, hangsúlyozza, hogy a mai néptanítónak »az iskolai, egyházi és községi tevékenység s a különböző PO., SA., SS. és HJ. tevékenységek felett« a legfőbb feladata a »politikai népi feladat«. Ehhez egész lényük hűségével kell a tanítóknak ragaszkodniok. A németseg nemcsak az iskolai tevékenységre kötelez. A szerző »történeti feladatokról« szól, melyek felette állanak Herder és az ifjú Humboldt művelődési eszméinek s a »régii« nevelést nem tartja magasabbrendűnek, mint egy — növény ápolását... »Az önmagában zárt »személyiség« eszménye és az egyoldalú jellemnevelés, melynek célja az egyéni lélek tökéletessé fejlesztése, csak a növény érésének és növekedésének hasonlóját akarják megvalósítani.« Le kell hullani a tanítók népéről minden »stréberkedésnek, minden burzsoa oppor-tunizmusnak, minden doktrinérsegnek és filiszterszerű szűk látókörnek, — a pusztá irodalomnak és szónoklásnak« s ezek helyébe kell lépnie »az adott valóság« kultuszának... E cikket olvasva, érezzük, mint omlik össze a nemzeti szocializmus igézete alatt mindaz, amit Kant, Pestalozzi, Schleiermacher, Goethe, Humboldt, Lietz nemzete a pedagógiai gondolkodás és a »tisztá emberség« világában épített és alkotott. A személyiség pedagógiájának helyét a »népközösség« nevelői eszményképe készűl felváltani, mely egy ábrándos fajelméleten nyugszik. A jelenlegi német hivatalos felfogás azt tartja, hogy »a nép és állam történeti feladataiba való beleilleszkedés akarata« teszi a nevelőt igazán nevelővé. A természetek világában ez az elv érhető volna; de az emberek világában?... — A német nevelés helyzetéről egyébként H. Wenke cikkéből is értesülünk, ki a német közoktatásügy szervezeti alakulását ismerteti. A porosz kultuszminisztériumot

egyesítették a birodalmi nevelésügyi minisztériummal. A főiskolai tanárok szabályzatát úgy alakították át, hogy ezentúl az egyetemi és főiskolai tanárok nyugalombavonulásának el nem tolható határidejéül a 65. életévet állapítja meg, szabályozza a magántanárságot stb. Felállítják a »Reichs-Studentenwerk« intézményét, mely a főiskolai diákságot szelektálni van hivatva, úgy, hogy »minden népi-német tehetségnek lehetővé tegye valamely főiskolába való bejutást, a származás, vagy az anyagi erőkre való tekintet nélkül«. A cél: a legkiválóbbak, legtehetségesebbek kiválogatása »nacionálszocialista értelemben«. Egy más rendelet a helyi *szakiskolák* új szabályzatát adja, egy másik pedig a bajorországi *tanítóképzésre* vonatkozik. A tanítók ezentúl Bajorországban is »akadémiákat« fognak látogatni, tehát főiskolai nevelésben fognak részesülni. (V.H.)

A „Pädagogische Warte“ 1934. évi decemberi száma (41. évf. 23. füzet) »Uj oktatási élet« megjelöléssel cikksorozatot ad, melyben a munka megbecsülését célul kitűző új német szellem tükröződik vissza. A fokozott munkakövetelmény az iskolai életben is fokozott öntevékenységre célzó törekvésben nyer kifejezést. Ennek végrehajtásában azonban még nem alakult ki általános érvényű felfogás, amint ezt az alábbi cikkek is mutatják, mert míg az első cikk teljes egészében alkotó munkát kíván a tanulóktól, addig a második cikk pl. megelégszik a nyújtott anyag feldolgozásával. Érdekesen tükröződik a mai szellem a füzet homlokára írt következő jeligében, mely Hans Schemm beszédjéből az alább imondatot idézi:

»Nem gondolok arra, hogy a tanulóiskolát feladjam, nem gondolok arra, hogy a munkaiskolát mellőzzem; mindkettőt tartsa fenn a jellemiskola uralkodó ereje.«

A füzet tartalmából különösen a következő cikkek figyelemreméltóak:

I. A tanításra való »felkészülődés«, mint a Dalton terv német formája. Irta R. Seyfert.

Az amerikai és angol iskolákban használatos Dalton-féle eljárás a gyermekeket nagyobb öntevékenységre serkenti. Az iskola legfontosabb segítsége itt abban áll, hogy könyveket nyújt a gyermekeknek, melyekből önállóan feldolgozzák a kiválasztott tárgyat. Ezt a munkát közösen végzik el; összehordják az anyagot, megbeszélik, vitatkoznak, kérdést intéznek a tanítóhoz stb. és ezalatt meg is tanulják az anyagot.

Kissé amerikai ízű dolog ez. Kétséges, keletkezhetik-e ezen az úton rendezett tudás? Az ilyenfajta öntevékenység önámítás, hiszen a tanuló gondolkodás helyett csak könyveket olvasgat. Mégis van valami vonzó abban a gondolatban, hogy a tanulók alkotva tanuljanak. A tanulók közreműködése a tanításban, a szabad gondolatnyilvánítás már általános szokás a német iskolákban. Itt a Dalton elv nem ujság; legfeljebb az elnevezések mások. Így a »felkészülődés« (Zurüstung) kifejezés is mint didaktikai gondolat nem Daltonra vezetendő vissza, hanem mint eredeti német termék, az alkotva tanulás elvének továbbfejlesztését jelenti. Ez a Dalton elv német alakja. A lényeg az, hogy a gyermek maga dolgozza fel az új ismeretet, az oktatás csak segítsen neki. Ennek azonban nagy akadálya az idő rövidsége. Ezért a »felkészülődés« a tanításon kívül történjék házi feladat-

szerűen, de túlterhelés nélkül. Ezért az anyagot több csoportnak osztjuk ki. Mindegyik összegyűjti, megszerzi a szükséges ismereteket és gondoskodik alkalmas ismeretközlési módokról is. A »felkészülődésben« tehát kétféle munka folyik: 1. a tárgyi ismeret megszerzése és megtanulása, 2. annak megtanulása, miképpen legyen ez közlendő a többi tanulóval. Ebben a tanulásban van tehát ismeretszerzési és methodikai mozzanat. Ezt a fajta tanulást végzi pl. a tanítójelölt, amikor a tanításra felkészül. A jelölt tanul, hogy felismerje a módot, miképpen tanítson, hogy a gyermek is elsajátítsa az ismereteket. Ez a munkálkodás ujszerű megvilágításba helyezi a tanulást s felmerül a gondolat, nem volna-e alkalmazható ez a munkafolyamat a gyermekekre nézve is? Hogyne volna alkalmazható, csak le kell azt egyszerűsíteni a gyermeki lélek nivójára. Ha tehát azt akarjuk, hogy a gyermek is végezzen »felkészülődő« munkát valamely téma körében, hogy azt azután társaival közölhesse: egyrészt le kell egyszerűsíteni az ismeretanyagot, másrészt gondoskodni kell róla, hogy a gyermek felkészen is lejátszódjék az a folyamat, mellyel a »felkészülődés« jár, csak primitívebb formában. A gyermek nemcsak hogy képes erre a munkára, de szívesen is teszi. Hiszen amikor a tanítás közben a gyermekek tapasztalataira hivatkozunk, mindjárt egész sereg gyermek kész beszámolni élményeiről. Egyiknek van erre vonatkozó könyve, a másiknak képe stb. Mi más ez, mint hozzájárulás, felkészülődés a tanításhoz. Ilyen felkészülődés pl. valamely természetrajzi vagy földrajzi jelenségnek hosszabb megfigyelése, tapasztalatok feljegyzése, s végül az összegyűjtött anyagnak rendszerbe foglalása. A »felkészülődés« tehát nem csupán előkészület, hanem már teljes tanulási- és munkafolyamat.

Egy alapos »felkészülődés« lényegében megváltoztatja az oktatás jellegét. Az oktatás itt aratást jelent, ahol a szorgalom mezején öntevékenységtúljárta természet szellemi kincseit a szellemi tárházakba összegyűjtik. Ezzel azonban egészen eltörlődik a tanulási eljárás. Az is a szándék; de ne felejtjük el, hogy nem minden tanítási óra lesz ilyen felkészülődéses. A napi munka egy része ünnepi óra számba megy, ahol a tanító az előadó, a vezető, ahol a tanulók részéről nincs felkészülődés. De a tulajdonképeni tanuló-, munka- és gyakorlóórákon, ahol a tanulóknak maguknak kell a gyakorlati ismereteket, készségeket megszerezniök: ott igenis megköveteljük a felkészülődést. A felkészülődés lényegileg feldolgozás: tehát az iskolában a munka öntevékenységi feldolgozás alakjában menjen végbe Dalton módszerek szerint.

A felkészülődés legfontosabb alakjai: tárgyak és események megfigyelése, alkalmas anyag gyűjtése, könyvek, folyóiratok olvasása, gyakorlati tárgyaknál saját kísérletezés, rajz, fényképezés, saját feljegyzések. Ez a tanítási eljárás a Dalton féle tervtől abban különbözik, hogy a felkészülődés teljesen a közös oktatási óra szempontjából történik. A felkészülődő egyén tanul magának is, de készülése közben főleg az a szándék vezérli, hogy az osztályt, a tanítót segítsék, s a közös munkát előbbre vigye. Nem elég tehát megfigyeléseket tenni, gyűjteni és kísérletezni; nem, hanem fontos a saját észleleteket közzétenni, hogy mások is okuljanak. A gyermekek a felkészülődés által a tanító segédjeivé lesznek: s egy személyben tanítók és tanulók is egyúttal. Nincsen abban semmi túlzás, ha az iskolát oly helyé-

avátjuk, ahol a gyermekek egymást tanítják s egymástól tanulnak.

A felkészülődés a tanuló szabad idejében történjek. Ez nem amilyen régi értelemben vett házi feladat, hanem a gyermek hajlamainak, tehetségének foglalkoztatása. Ez lehet egészen játékszerű is; minden attól függ, hogyan sikerül a tanítónak a gyermekek munkakedvét felébresztenie s az iskolai munkát az élethez közel vinnie.

Egy nagyobb munkaegységhez való felkészülődést munkamegosztással kell megszervezni, hogy a gyermekek ne legyenek túlterhelve, s a munka alapos lehessen. Ez a munkaközösségre való nevelésnek jó eszköze. A vezetőegyeniségek hamarosan kiválnak s ezek igen igazságosan osztják fel a munkát.

A felkészülődéshez idő kell, tehát jóval a tulajdonképpeni tanítás előtt kell azt megkezdeni. Ez is különbséget jelent az eddigi oktatással szemben, mely célkitűzéssel kezdődött. Ezzel óránként megismétlődő szellemi támadást intéztek a gyermek ellen, ami nem kedvezett az elmélyülésnek. A jövőben a tanítási óra lezárója legyen annak a hosszabb felkészülődési munkának, amelyet a tanulók valamely kitűzött tárgyból végeztek. Kell a hozzákészülődéshez tér is, mert amit a tanulók összehordanak, azt valahol ki kell állítani, hogy mindenki láthassa. Ezáltal felkeltjük a felkészülődésben részt nem vevő gyermekek érdeklődését is, s így az egész osztály részvétele biztosítva van. Erre a célra minden osztályban legalább 3 szekrénykét kellene felszerelni. Ez az intézkedés mindjárt szembetűnővé teszi ennek az eljárásnak veszedelmét, amely a tanulási érdeklődés szétforgácsolódásában áll. T. i. a felkészülődési műveletek különböző stádiumokban vannak; az egyik akkor kezdődik, amikor a másik még javában folyik. Azután meg a különböző szakok ily irányú munkája is keresztezi egymást, miáltal bizonyos sokféleség és zűrzavar támadhat. Ez csak úgy kerülhető ki, hogy ha a felkészülődés nagyobb egységekre vonatkoznék. Ennek előfeltétele a tanmenet olyan összeállítása, mely nagyobb összefüggéseket vesz fel, és ezenkívül szükséges volna a szakok szerint tagozódó oktatásról az egységesítő oktatásra áttérni.

Micsoda szerep jut ebben az oktatási eljárásban a tanítónak? Hiszen a felkészülődés egészen a tanuló öntevékeny munkája. A tanító állandóan figyelemmel kíséri a tanulók munkáját, sőt érdeklődéssel, együttérzéssel, tanácsal, irányítással résztvesz a munkában; hiszen ő tudja egyedül, mely cél felé tör a 'sokfelé ágazó' munka. Ezért szükséges, hogy az előkészülődés folyamán is minden nap egy kis idő jusson a munkálatok megbeszélésére. Ez ismét maga után vonja az órarendi beosztás megreformálását. A tanulási időnek felaprózódása különben sem kedvez egy jól átgondolt terv gyakorlati végrehajtásának. A legkisebb tanítási egységet be kellene illeszteni egy napi methodikai egységbe; ez ismét szerves része lennie egy tágabb körű heti egységnek. Ebben a keretben nehézség nélkül lehetne időt szakítani a fentemlitett napi megbeszélésekre. A tanító főfeladata, hogy az előkészülődés eredményét egy oktatási órában hasznosítsa és a tanulók szempontjából befejezze. Az egyes csoportok munkája az osztály részére élménnyé lesz. A tanulók munkája most válik csak az ő szemükben is értékké, amikor beszámolnak az osztály előtt eddigi munkájukról, tapasztalataikról, átélt nehézségeikről, saját gondolataikról

stb. A többi tanulók is résztvevőkké válnak, amennyiben kérdeznek, kiegészítenek, vitatkoznak stb. A tanító pedig rendez, tagol, felhasználja a tanultakat további iskolai feladatokra; ő gondoskodik róla, hogy a tanultakat hogyan lehet a tanulókra nézve a legjobban gyümölcösöztetni. Erről a tanítási eljárásról még sokat kell beszélni, de csak személyes tapasztalat alapján. Erré akar ez a cikk serkenteni.

II. Micsoda az élethez közel álló oktatás? (Hans Schrader.)

Az életközelséget helytelen úgy értelmezni, hogy a külső életet vi-
gyük be az iskolába. Az iskolának saját élete van, különösen, ha úgy ér-
telmezzük, hogy az élet ember és ember közötti sokféle kapcsolatot jelent.
Ezek alkotásokat eredményeznek s ez a másokért való alkotás az igazi élet-
folyam. Az iskolai életben ilyen emberek közötti kapcsolat a gyermek és a
tanító közt van. A külső életet közéjük ékelni, csak a módszer túltengő
uralma törekszik, melynek főgondja az anyagközlés. A tanító mint ember,
azonban elsősorban az osztályban uralkodó étellel törődik, ápolja a kap-
csolatot, mint viszonyt, tanító és gyermek között s a módszernek csupán
annyi szerepet enged, amit a tanító és a gyermek képessége, meg a tárgy
természete megszab. Életet lehelő tanítás csak ott lehet, ahol a tanító tel-
jesen ismeri a gyermekeket, úgyhogy nemcsak tanít, hanem lelki össze-
hangolódás folytán nevel is. Ez persze csak éveken át tartó osztályvezetés
útján lehetséges. A nevelési eszmény nem stréberek termelése, hanem
egyeneselelkű, derék hazafiak nevelése. Ami pedig a módszert illeti, az
ne vigyen uralkodó szerepet az iskolai életben. A legjobb módszer: gyakor-
lás a biztos tudásig. Az öntevékenységről szólván: a tanuló akkor dolgo-
zik a legtöbbet, amikor gyakorol. A munkaiskola ne legyen tehát *hidol-
gózó*, hanem inkább *feldolgozó* irányú tevékenység; ne a *munkán* legyen a
hangsúly, mely az egyes embert elkülöníti, hanem a *teremtésen*, az *alko-
táson*, mely közösségbe olvaszt, s ott van jelen, ahol a cselekvők egy kér-
dés megoldásán dolgoznak. A házi feladat tehát kötelességtudásra, szor-
galomra nevelés céljából lehet jó, de az osztályban való teremtő munka
szempontjából értéktelen. Ami pedig a külső életet illeti, az sok anyagot,
kiegészítést, magyarázatot nyújt a belső iskolai életnek. Viszont a belső
iskolai élet is szolgálja a külsőt, mert megalapozza azt. Az életközelség-
nek tehát kettős az értelme: az iskolai élet előkészít a külső életre, a
külső pedig támogatja az iskolai életet.

Élethez közelálló oktatás tehát ott van, ahol a tanító és tanuló nem
iskolagépekként állnak szemben egymással, s nem pusztán metodikai sza-
bályok szerint dolgoznak, hanem ahol közvetlenül beszélnek egymással,
mint ember az emberrel. Itt nincs szükség fegyelmezésre, a fegyelem maga
alakul ki a tanító és tanuló közötti belső viszony folytán.

III. A munkaszolgálat feladatai és értelme. (Dr. Alfréd Krüger.)

A munkaszolgálat újszerű jelenség a német életben. A barna egyen-
ruhába öltöztetett emberek új szellemet árasztanak. Ez a szellem nem a
nagyvárosok jóllakott anyagiasságában terem, hanem messze a civilizáció
szellemétől, ott a lecsapolandó mocsarak között, ahol a munkaszolgálat
férfiai nehéz munkában új német földet foglalnak, ahol hűséges közös mun-
kában egy új német embertársadalom van keletkezőben. Ez nem munka-
nélküliek foglalkoztatása, hontalanok ellátása, vagy titkos katonai tartalék.

szervezet: ez építőanyag a népszocialista birodalom felépítéséhez.

1. Ennek előfeltétele a népgazdasági feladat megoldása. Mocsaras, homokos földterületeket kell termőföldökké varázsolni, hogy a hontalanok otthont kapjanak, hogy a német népet a hazai rög táplálhassa s függetleníthesse magát a külföldtől.

2. Óriási feladat ez, melynek véghezvitelét mégis elősegíti a »munká«-ról kialakult mai német felfogás. Eszerint a munka nem csupán eszköz a pénzszerzésre és egyéni haszonra, hanem szolgálat a közösség érdekében. A munka nem teher többé, s nem becsmérlendő dolog, hanem tiszteletet és megbecsülést érdemlő közszolgálat. A polgár megbecsülése sem a külső állásától függ, hanem munkaszolgáltatásától, amellyel beilleszkedik a közösségbe.

3. A munkaszolgálat tehát hittevés a népközösség, a nemzeti szocializmus és a Vezér mellett. A munkaszolgálat a legfontosabb szervezet, mely a német fiatalságot egy évi közös szolgálatban egységbe kovácsolja. Az együtt végzett munka által mindenki tudatos építőjévé válik az új Németországnak. A zárt tábori életben a közösség törvényei mindenkit köteleznek. Összefogás, önfegyelem, engedelmes alárendelés képezik az elveket, melyek munkából és áldozatos életből fakadva, a harmadik birodalom életstílusát adják.

IV. *Egy különös aggregénp karácsonya.* Olvasmánytárgyalási vázlat Franz Schnass-tól.

Itt olyan olvasmányról van szó, amelyik nincsen meg a tanulók olvasókönyvében, tehát otthon való elolvasatására nem lehet támaszkodni. Miután sokan helytelenítik a pusztá felolvasást, mert nem biztosítja eléggé az osztály cselekvőleges részvételét; ezért a szerző a következő tárgyalási módot ajánlja.

Először is magyarázzuk meg a szövegben előforduló ismeretlen kifejezéseket. Ezeket célszerű a tábláról le is írni. Ennél még fontosabb előkészület bizonyos szükséges elmefuttatások, megbeszélések közös lefolytatása, melyek a tárgyalandó olvasmány címére, műfajára, személyeire stb.-re vonatkoznak. Itt teret kell engednünk a gyermekeknek saját élményeik szabad kifejezésére. Az érdeklődés tetőpontján következik a minta-olvasás. Ennek nagyon gondosnak, kifejezőnek s a szöveghez simulónak kell lennie. Itt nem elegendő a helyes kiejtés, a világos értelmes olvasás: itt színezní kell, aláfesteni hanggal, taglejtéssel, arcjátékkal és jól alkalmazott szünetekkel. A szünetek egyrészt arra valók, hogy az érdeklődést fokozzák, másrészt arra szolgálnak, hogy alkalmat adjunk a tanulóknak érzelmeik spontán megnyilatkozására. Ezek az önkéntelen elszólások, megjegyzések mindennél jobban bizonyítják, hogy az összeköttetés a tanító és a tanulócsereg között megvan. Néha-néha elkerülhetetlen, hogy egy-egy odavetett rövid megjegyzéssel valamit olvasásközben is meg ne magyarázzunk; de ezt úgy alkalmazzuk, hogy az olvasmány egységét s esztétikai hatását nem rontjuk el. Ilyenképen egész természetes módon oldunk meg minden értelmi és érzelmi mozzanatot hosszas aprólékoskodás nélkül. A sok töviről-hegyire való kérdeztetés helyett inkább olvassuk el az olvasmányt másodszor is, de most már megjegyzések nélkül. Hadd élvezzék a gyermekek teljes odaadással az író stílusát s a mű minden szépségét. (jv.)

Lapunk jelen száma 120 oldal. A Cselekvés Iskolájára a f. évi előfizetési díj a M. kir. Postatakarékpénztár 42019 számú csekkzámlájára küldendő be.

A CSELEKVÉS ISKOLÁJA

PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának tanári testülete.

Felelős szerkesztő: KRATOFIL DEZSŐ

Megjelenik évenként 5 kettős számban. Előfizetési díj egy évre 12 pengő. Szerkesztőség és kiadóhivatal: S z e g e d, Boldogasszony-sugárút 8. szám.

Nevelés és gyakorlati lélektan

(Második közlemény)

A gyermeki személyiség megismerése.

Bármely lélektani vizsgálat, az iskolapszichológus, nevelők, vagy szülők bárminő tevékenysége, csak akkor válik öntudatos-sá, ha számot ad magának arról, kivel és mivel áll szemben? Mindazok a tevékenységek, melyekről az előző közleményben szóltunk, a »növédek«, a nevelendőre, a gyermekre irányulnak, — s így tudományosan számot kell adnunk magunknak arról, mi rejlik abban a jelenség-komplexumban, melyet gyermeknek, növendéknek nevezünk, — kire a nevelés minden tevékenységét összpontosítja a nevelőemberiség immár évezredek óta, öntudatosan és ösztönszerűen. A *gyermeknek* és az iskolai növendéknek alapos megismerése oly lényeges, oly fontos feladat, hogy ma már aligha találánánk nevelőket, kik egyszerűen csak az *intuitív megismerés* kényelmes, de pusztán szubjektív bizonyosságával megelégednének. Tény, hogy van ilyen intuitív gyermek- (és ember-) ismeret is; kétségtelen, hogy vannak sajátos emberismerő »érzékek«, »intuációval«, »Blickdiagnózissal« megáldott személyiségek és nevelők, különösen nők, anyák, kik a gyermek viselkedésének egyes jeleiből szinte ösztönös, közvetlen bizonyossággal megismerik, minden következtetés nélkül is, azt, mi megy végbe a gyermek lelkében. Ez az intuitív képesség azonban még nem elegendő ahhoz, hogy valaki *igazolni* is tudja sejtéseit és megállapításait, és nem elegendő alap a neveléshez megkívántató ember-

és gyermekismeret számára. Bármily értékes legyen is, ki kell egészülnie a tudományos személyiségismerettel s ennek csak egy útja van: a lélektan, vagy ahogyan nevezni szeretnők: a pszichológiai »személyiségtudomány« elveinek és eredményeinek ismerete. — Mielőtt azonban ennek a személyiségismeretnek útjait vázolnám, arra kívánok kitérni, miben áll a fentebb érintett »intuitív személyiségismeret« s mennyire van rá szükség a nevelés munkájában?

Hogy valamennyien, kik az emberi társadalomban élünk, csecsemőkorunktól fogva üzzük ennek az intuitív emberismeretnek játékát s komoly tevékenységét, mindenki előtt ismeretes. A csecsemő, ki a föléje hajló anya mosolyát mosollyal viszonzza, mielőtt még tárgyismeretei a globális-affektív fokot elhagyták volna, már ezt az »emberismeretet« gyakorolja.¹ És éppen a csecsemő ezen rejtélyes és megmagyarázhatatlan visszahatása, mely megelőzi az értelmesség fejlődését, vezethet bennünket előre azon az úton, melyen a felnőtt embernek intuitív személyiségismeretét meg akarjuk magunknak magyarázni. *Keyserling*² úgy véli, hogy az embernek van egy »belső érzéke«, mellyel közvetlenül megragadja más egyének lelki életének mozzanatait, vagyis anélkül, hogy szükség volna arra, hogy ugyanazokat a mozzanatokot ő is átélje. Ha más emberre nézünk, »közvetlen« megismeréssel tudjuk azt, vajjon szomorú vagy vidám-e, haragos, tettető, jóindulatú, hazug-e, stb. (Mint látnivaló, vannak bizonyos különbségek a közvetlenül felismerhető lelkiállapotok között hitelesség, megbízhatóság szempontjából; hogy valaki vidám vagy haragos-e, azt könnyebb közvetlenül felismerni, mint azt, vajjon őszinte lelki-e? Épígy nagy eltérések vannak valódi és ál-emberismerők között is: igazi emberismerők száma, kik sohasem, vagy ritkán csalódnak az ilyen közvetlen megismerésben, nagyon kevés.) — Hogyan jut el a csecsemő ahhoz az első pszichés tevékenységhez, hogy az anya mosolyára ő is hasonló választ adjon, jóllehet, még nem adhatott magának számot saját vagy mások viselkedéséről? Oly kérdés ez, melyre Nietzsche szerint mást nem felelhetünk, mint hogy: »a Te ősibb, mint az Én«, — amivel a gyermek »szociális mosolyának« (*Washborn*) *fajttörténeti eredetét, átörökölt voltát* jelezhetette. — *Klages* elveti ezt a magyarázatot; az intuitív emberismerést ő is közvetlennek tartja ugyan (azaz nem következtetéseken, hanem belső »érzéken« (Gefühl) alapulóknak), de valamely *közvetítő* szerepet szán a »kifejező mozgásoknak»: az egyik személy mozgásai (pl. arcjáték) ugyanazokat a mozgásokat hívják elő a másokban, — ez a közvetlen lélekismerés lényege. (A csecsemő utánzó mosolyát is ilyen »contagion«, »áttragadás« által értelmezi *Wallon*.³) *W. Stern* »analógiás« megismerést tételez fel az in-

¹ Különösen sokat foglalkoznak Amerikában a gyermek társas viselkedésének kísérleti és tapasztalati vizsgálatával. V.ö. *M. Cover Jones*: The conditioning of childrens emotions. (Handbook of Child Psychology, ed. by Murchison 1931., 75. l.) — *Ch. Bühler* (u.o. 392 kk. II.)

² *Schöpferische Erkenntnis*. (1922)

³ La conscience de soi stb. *Journal de Psychologie* 1932. 744. kk. II.

tuitív emberismerés folyamatában, mások »beleérzést« stb.; úgy látszik, hogy minden közvetlen személyiségismeret mélyén valóban oly »affektív-globális« ismerésmód lappang, mint amelyet a kisgyermek lelki életében olyan jól meg lehet figyelni s melynek lényege az érzelmes, nemracionális együttléte, differenciálatlan pszichés összeolvadása az ismerő és megismert lelki világnak, — kezdetleges és alapjaiban bizonyára átörökölt viselkedésmód, — melyről a természet azért gondoskodott, hogy legyen bennünk ilyen »ösztönszerű« kapocs, mely az értelmi megismerés mellett közvetlenül mintegy beléhelyez bennünket mások lelki világába. Ez a megismerés szubjektív bizonyosságot nyújt; általa úgy érezzük, hogy csálhatatlanul felismertük, mi rejlik más bensejében: de éppen mert tagolatlan, részleteiben nem tisztázott és nem igazolt ismeret ez, azért, tárgyilagosan tekintve, tévedésnek, csalódásnak lehet és van kitéve.

Ennek a közvetlen emberismeretnek nagy értékét és fontosságát a *gyakorlatban* régóta ismerik és elismerik a nevelők. De a nevelés elmélkedői is kiemelik a fontosságát, még pedig, amint a jelenkor felé haladunk a pedagógiai elméletek történeti egymásutánjában, annál nagyobb hangsúlyt nyer a nevelő »egyénsége«, személyes minőségei s köztük az emberismeret. Ha összehasonlítjuk *Comenius* vagy *Herbart* gondolkodását pl. *Kerschensteiner*ével, vagy *Spranger*ével, az alól a döntő benyomás alól nem tudunk szabadulni, hogy amazoknál a »módszer« áll a tanítás középpontjában s a tanító személyiség spontaneitása háttérbe szorul, — míg az újabbak⁴ egyre nagyobb súlyt vetnek a nevelő egyéni, a módszertől függetlenül megnyilatkozó sajátosságaira, kezdeményező erejére, a kiszámíthatatlan, de a nevelést lényegesen meghatározó személyes hatásaira. A nevelői személyiség ezen új értékeléséből következik az a jelentőség is, melyet a nevelői ember- és gyermekismerésnek tulajdonítani kell.

Az *intuitív emberismeret* nagy értéke az élet minden vonatkozásában kétségbevonhatatlan; a nevelésben pedig teljességgel *nélkülözhetetlen*. Ennek a tételnek nyomatékos kifejezést ad a modern nevelésteoretikusok között pl. *Kerschen-*

A mi irodalmunkban szép elemzésekkel szolgál *Schütz*: *Characterologia* és *aristotelesi metaphysika*. 1927. 34. kk. II. »A lelki jelenségek és azok kifejezése között lehetséges: okozati viszony; és ez az analógiás következtetésre mutat, mint a lelki jelenséget a testi megnyilvánulás fonalán kereső útra; lehet párhuzam és ez legfőljebb analógiás beleélést és beleérzést enged; és lehet jel és jelzett ösviszonya;... lehet azonban általános világnézet, mely szerint minden testi és anyagi valóság lelkiségnek szimbóluma, képe, úgyhogy ezeknek a képeknek meglátása egyben az egész valóságnak egyetlen értési lehetősége.« (37. l.)

⁴ A mi irodalmunkban a legszebb tanulmányt erről a kérdéstről *Fináczy Ernő* írta.

steiner,⁵ azt kívánja, hogy a nevelőben erősnek kell lennie a »divinatórius« (jósló — kitaláló), vagy »intuitív« lélekmegértés képességének, magasabb fokon: tehetségének s ezt megalapozza az igazi nevelőben a gyermekhez *hasonló* lelkeség. Mi jellemzi a gyermeket? Jellemzi az értelem uralma által még ki nem jőzősanított naivság, a reflexió és önelemzés hiánya. Ilyen a nevelő eszménye is K.-nél: vidám és lelkes személyiség-típus, mely »fiziognómiásan«, élő személy gyanánt fogja fel a világot és differenciálatlan globalításban olvad vele össze.⁶ Ez jellemzi K. szerint a költőt és a történetírót is; ezek tehát az ismerésmódban a gyermekismerő pedagógus lelki rokonai volnának. Ennek az intuitív emberismeretnek végső forrását K. is bizonyos »együttérzésben« (szimpátiában) látja, bizonyára a szó eredeti gyökének értelmében, mely »együttlészenvedést« és együtlés működést jelent; tehát úgy értelmezi a szót, mint amit a »globális-differenciálatlan világ- és életérzés« is kifejez. Ez az attitűd »megérzi az élet lüktetését a legkisebb és a legnagyobb dolgokban«. *Jaensch* elnevezése szerint ez az u.n. »integrált típus«. Az »integrált« embert épen az jellemzi, hogy egyes lelki tevékenységeit nem választják el szakadékok, hanem könnyen kapcsolódik egyik a másikhoz, s az egész emberen könnyen áthullámlzanak a benyomások hatásai. Nem szigetelődnek el benne egymástól a lelki élet egyes területei (»Abspaltung«), hanem együtt rezgenek és élnek. (Az integrált embertípus egyéb vonásairól most nem szólhatunk.) Az ilyen egyéniséget a közfel-fogás »művésztemperamentumnak« szereti nevezni s ami bennünket e helyen érdekel, újra rábukkanunk a régi problémára: mennyiben lehet a nevelést művészetnek, vagy művészkedésnek nevezni?

Kétségtelen, hogy az intuitív emberismerőnek helyzete sokkal előnyösebb a nevelés egész vonalán, mint annak, aki ily képességgel nem rendelkezik. E képesség aligha fejleszthető ki abban, aki nem született »integrált típusnak«, viszont aki-ben megvan, ott gyakorlattal fejleszthetőnek és ellenőrzéssel tökéletesíthetőnek látszik. Együttal azt a következtetést is levonhatjuk a mondottakból, hogy a nevelők szelekciójánál ezt a szempontot is figyelembe lehetne venni: az integrált típusú személyiségek általában jó emberismerők. — Ez az intuitív emberismeret azonban mégsem mondható elegendőnek a neve-

⁵ Die seelische Veranlagung zum Erzieher- u. Lehrerberuf. (Jahrb. d. schweizer. Gesellsch. für Schulgesundheitspflege, 1919.)

⁶ Ez utóbbi jellegzetességet már H. Wernertől vesszük: Einf. in die Entwicklungspsychologie, 2. kiad. 1933. A »globális-differenciálatlan együtt-érzés és együttélés« a gyermeket, a primitív embert, a nőket fokozottabban jellemzi; innen ered mágiás világfelfogásuk, beleérző emberismerésük, személyiségük érzelmes-cselekvő túlsúlya, lényegismerésük fejlettebb, de együttal differenciálatlanabb volta, szemben az elemző ismeréssel stb.

lés munkájához. Öntudatosná kell válnia, ki kell emelkednie a globalitásból, az értelem uralma és ellenőrzése alá kell kerülnie, mert különben sok tévedésnek lehet forrása. A nevelői magatartás egyik legfőbb jellege abban áll, hogy nem a vak ösztönöktől s impulzusoktól vezettetni magát, hanem az értelem-től. Ennek az intuitív ismeretnek tehát át kell alakulnia először is (tudományos) *emberismeretté*, majd pedig *gyermekismeretté*. Számat kell vetnünk azzal, *mi az ember*, mily végső pszichés tényezőkből ered minden emberi cselekedet és viselkedés; mi az a konstitúció és mi a szerepe az egyén életdrámájában az átörökölt tényezőknél; milyen az emberi személyiség általános szerkezete, típusai; mi a vérmérséklet, a jellem s melyek a személyiség végső biopszichés jegyei; — majd pedig a gyermeket kell megismernünk azon vonásaiban, melyek őt a felnőt-től megkülönböztetik és bele kell őt helyezni a lelki fejlődés valamelyik szakaszába; látnunk kell, hogy »a gyermek« csak elvont fogalom, melyet helyettesíteni kell a 6 vagy 11 éves stb. gyermek konkrét képével; végül a gyermeket mint az iskola, a művelődés, a társadalom szövevényébe foglalt egységet kell szemügyre vennünk s mindenütt e viszonyokból fakadó lelki törvényszerűségeket kell kutatnunk. Ekkor lesz csak az emberismeretünk valóban értékes gyermekismeretté.

A rendszeres gyermektanulmányt az u.n. *személyi lapok* szerkesztése és kitöltése szolgálhatja elsősorban. A gyermek-személyiségeknek tüzetesebb, és tudományosabb megismerésére nálunk először *Ranschburg* szerkesztett ily személyi vázlatot, majd mások is; általában a gyakorlatban használatos *személyiségi lapok* két csoportra oszthatók. Az első csoportba tartoznak azok, melyek nem mennek vissza az emberi pszichés személyiség *végső összetevőig*, hanem — rendszerint gyakorlati céloktól meghatározottan — inkább a személyiség *megnyilvánulásainál*, külső viselkedésformáinál vagy egyes *részlet-területeinél* maradván, igyekeznek hasznos szolgálatot tenni a felismerésnek (diagnózis), és lehetően, esetleg még a növendék jövő viselkedése jóslatának (prognózis) is. Ezeket a személyiségi lapokat jellemzi a szempontok rendszertelensége, az egységes áttekintés hiánya s innen van a bennük foglalt kérdéseknek, szempontoknak nagyon eltérő értéke és zürzavara; néha oly sok szempontot találunk e személyi lapokban, hogy a fáktól nem látjuk az erdőt, viszont lényeges kérdések kimaradnak. Az iskolai bizonyítványokban szereplő érdemjegyek és minősítések (szorgalom, magaviselet) az első kezdetleges lecsapódásai a nevelői emberismeretnek, az első személyi jellemzések. Mindezekon kívül foglalnak helyet a pszichológiai részletszempontok szerint készült vizsgálatok, mint aminők a gyermekek (növendékek) képzetköreire, fantáziájára, intelligenciájára, képességeire, jellemtulajdonságaira vonatkozó ismeretek tömegei. Ezeknek hasznossága, célszerűsége kétségbevon-

hatatlan nemcsak gyakorlati, útbaigazító természetüknél fogva, hanem azért is, mert a nevelő emberismeretét szabatosabbá, ellenőrizhetőbbé teszik és elsegítik őt a személyiségismeretnek arra a fokára, mely egyne hangsúlyozottabb követelményévé válik a mai pedagógiának.⁷ Fő fogyatkozásuk azonban az egész vonalon érvényesül: ez az elméleti tisztázatlanság; a felvett személyi tulajdonságok nem eléggé elemzettek, nincsenek visszavezetve a személyiség igazi végső összetevőire, — bár gyakorlati célokra elég használhatóknak bizonyulnak. Mielőtt a végső pszichés összetevőkön alapuló személyi lap vázlatát adni megkísérlenők, álljon itt a Schneidertől ajánlott séma:

1. Név-, kor-, antropometriai adatok (fej, nagyság stb. méretei) után, a látás, hallás mértékszámai mellett szerepel, mint a vizsgált személyre fontos adat: az »idegesség« (erősen, közepesen ideges, esetleg beszédhibával párosult idegesség). — 2. Képességvizsgálat (vagyis általános »intelligencia«-vizsgálat) eredményeképpen: hányadik hely illeti meg a társai között, és hányadik az iskolai előmenetel szerint. Részletekben: megállapítandó a kérdéses személy emlékezésének, kombinálóképességének, téves gondolkodásának, kritikai képességének, figyelmének fokozata és minősége. — 3. Az akarat és érzelmi életnek, a jellemnek sajátosságait a következő szempontokból kell megállapítani: megbízhatóság, hűség a tanúskodásban (Aussagefähigkeit, ide tartozik a jellemtanilag oly fontos hazugság is), az akarat sajátosságai, szociális érzület, érzelmi élet (ennek élénksége, az érzelmek állandósága, erőssége, és ezek ellenkezői), a vérmérséklet (ebben Sch. a régi négyes felosztás mellett tart ki), lelki tempó (gyors—lassú), a hivatásban talált kielégülés és teljesítmény. — 4. A vizsgálat utolsó csoportját alkotják az illető személyiség családi viszonyai (rendezett, ideális, összhangzatos, erős összetartozásérzés, egyhangú, proletár családi élet, vagy ezek ellentétei, az elviselhetetlenség fokáig), — és az »általános, erősen előtérbe lépő« egyéb személyi sajátosságok. Pl. egy szakiskolai nagyobb növendék »jellemrajza« a következőképpen fest: a) gyermekies kedély, készséges, nagyon hiú, erősen öntudatos. — b) Becsvágyó, törtető, amellettt gyerekes, érzékeny, könnyen sír, hiú, lányos (5 leánytestvér között nőtt fel). — c) Fanatikus, becsvágyó, nagyon öntudatos, maga igazát kereső, csak szemre dolgozik, megbízhatatlan, de kitartó munkás. — d) Átlagtanuló, minden különösebben kiemelkedő vonás nélkül, fáradtnak, tehetetlennek benyomását kelti. — e) Közepes tanuló, fantáziája nagyon érzéki, lányok társaságát keresi, koraérett, koravén, vendéglőket stb. látogat. — f) Nagyon öntudatos, maga igazát kereső, a tekintély iránt nincs érzéke, züllött, hanyag, brutális. — g) Vidám, megelégedett, közepes szellemi teljesítmény, előzékeny, barátságos stb.

⁷ Ily személyiséglapot találunk pl. Weszelynél (Bev. a neveléstudományba 1923, 260. l.), Schneidernél (Schulpraktische Psychologie, 5. kiadás (1929.).

Hogy a fentebb közölt személyiségismerést elmélyíthessük, ahhoz kettős továbbhaladásra van szükség. Először: vissza kell vezetni a személyiségnek rendszertelenül egybehordott sokféle mozzanatát a személyiség végső összetevőire. Másodszor: az egyes komplex tulajdonságokat, jellemnyilvánulásokat (pl. »gyermekies kedély«, »kitartó munkás«, »züllött«, »hanyag«, »megelégedett« stb.) elemezni kell, összetevőire és indítékaikra szétbontani, ha azt akarjuk, hogy értelmes jelentésük legyen és a személyiségismerést valóban előbbre vigyék. Kezdjük ezzel az utóbbi feladattal, az elemzéssel.⁸

Ha valakire azt mondja a nevelői vélemény, hogy »hanyag«, vagy »züllött«, »megelégedett«, »becsületes«, »összinte« stb. stb.: az ilyen *predikátumok* még írásba foglalva sem nyújtanak kellő bizonyosságot. Csak akkor érik el az erkölcsi bizonyosság valamely fokát, ha gondos mérlegeléssel és hosszabb megfigyelés alapján, az emberismeretnek intuitív erejével és lélektani iskolázottságával *elemzésnek* vetjük alá a valószínűnek mutatkozó tulajdonságot és csak aztán döntjük el, mi a szemügyre vett viselkedés alapja. Ami az egyénen a külső szemlélő számára megmutatkozik s szembeötlik, azok: első helyen a cselekedetek, »tevékenységek«, másodszor a »viselkedések«. Ezeknek pszichés alapjai a külső megfigyelés számára egyszerűen hozzáférhetetlenek. Csak az elemzés és okszerű mérlegelés hatolhat a mélybe s fedheti fel a pszichés alapokat. Példák (Boda):

*Akaraterőt*⁹ mutató cselekedeteknek forrása lehet: a) erős spontán érzelmi indíték, b) önuralom, vagy a célképzet vágykeltő hatása, c) a személyiség saját gyöngeségérzésének túlkompenzációja; öntetszelgés, benső elégtétel vagy jóvátétel; dac, d) másnak ártani vágyás. — A befolyásolhatóság lehető lelki alapjai: a) természetes hajlam másoknak hinni, b) szeretet, bizalom a befolyásoló iránt, c) jónak látszani, vagy jóvá válni akarás, d) benső gyöngeség, egyenetlenség, gátoltság, ellenállásra képtelenség, e) önbizalom hiánya, nem bízás, önmagának kevésre értékelése. — *Engedelmesség* származhatik: a) természetes hajlamból (bizalom, hit a parancsoló igazságában és jószándékában), b) szeretet, tekintet (regard) másokra, c) hálá, d) kötelességérzés, e) megszokottság, f) könnyen befolyásolható-

⁸ Így elemzésekre példát nyújtott Boda István: A személyiség végső biopszichés jegyei, M. Psych. Szemle 1934, (VII: 314.) 40. kk. II. Boda szép példái közül azokat válogattuk ki, melyek az iskolai nevelésben is hasznosíthatók.

⁹ Feladataink közé tartozik persze az is, hogy az emberismeréshez szükséges alapfogalmainkat pontosan meghatározzuk. Az »akaraterőt« szembeállítjuk a gyenge és kihagyó akarattal (Ribot); meghatározása: ha az akarás állandóan képes és kész az akadályok ellen küzdeni, akkor erős; »passzív« az akaraterő, ha szilárdan, kitartóan, állhatatosán működik; »aktív« pedig akkor, ha bátor, vállalkozó.

ság, g) közöny (*megtehetem, hiszen mindegy*), benső gyengeség, ellenállásra való képtelenség, kényelmesség, h) félelem az engedetlenség következményeitől, i) a saját gondolaterő, tudás (igaz vagy képzelt) elégtelenségének érzése, k) benső hatalomvágy leplezése, l) megtevesztés célja, m) rosszindulat (másnak kárát célozni). — *Dacnak* és *makacsságnak* forrása lehet: a) az ellenszenv, gyűlölet, b) heves önerő-érzés, virtuskodás, c) közelebből indokolatlan végsőbb hajlam az ellenszegülésre, d) a saját erőnk mutogatásának vágya, e) benső gyengeségérzés leplezése, vagy benső elégtétel. — A *gondatlanság* visszavezethető: a) könnyelműsége, b) általános nagy optimizmusra, c) erőérzésre, vagy a személyiségnek saját szerencséjébe vetett bizalmára, d) nagylelkűsége, segíteni vágyásra, e) a következmények, a veszély nem látására. — *Hála*-mutatás eredő forrása lehet: a) természetes hálaérzés (a magának vagy másnak tett jóért), b) kötelességérzet, másodlagos önlegyőzés, morális skrupulus, c) erkölcsi jóvátétel (pl. megszegyeníttetés után), f) d) erkölcsi öntetszelgés, a személyiség saját gyengeségének leplezése, e) erkölcsi elismertetés vágya, f) számító érdek. — *Hálátlanság* elemzése: a) származhat másokkal szemben való közönyből, aszociális érzületből, b) tapintatnak, másokkal való törődésnek hiányából (ezeknek ismét vannak mélyebben rejlő okaik), c) a velünk tett jó felismerésére, átértésére való képtelenségből, d) könnyelműségből, meggondolatlanságból (főleg bizonyos vérmérséklet-faj esetében), e) büszkeségből, (>én nem tartozhatok semmiért se másnak*), f) rosszindulatból (társadalomellenes beállítottságból). — d) A *hazugság* okait megtalálhatjuk a következőkben: a) számító érdek, b) a sivár valóság illúziós szépítésének vágya, vagy egyszerűen az erős fantázia, c) dicsekvés, hancegés, magát értékesnek mutatás vágya, d) öntetszelgés (pl. mások feletti hatalom érzéséért, vagy a hatalom kipróbálása: »elhiszik nekem ezt is*), e) önfegyelmzés hiánya (ez főleg eleven fantáziájú egyéneknél fordul elő), f) gyöngeség, mely nem engedi, hogy a véletlenül vagy hirtelen kimondott nem-igazat helyesbítsük, g) spontán használni vágyás (másoknak vagy egy ügynek), h) az erkölcsi igazságvágynak tudatos és akaratos legyőzése (a g) alatti indítékból). — A *kitartás* végső gyökerei: a) benső következetesség és energia, b) bizás a sikerben, c) erős vágy, d) erős akarat, e) érdek; tetszésvágy, f) pszichés tehetetlenség vagy változtatni képtelenség; g) dac. — *Szerietreméltóság* visszavezethető: a) spontán társaságkedvelő viselkedésre, b) másodlagosan kifejtett erkölcsi hajlamra, vagy alkalmi önlegyőzésre, c) mások elismerésének, tetszésének keresésére (általában), d) okos számításra, érdekre, e) külső módor, jóneveltség eredménye is lehet, f) eredhet a személyiségnek abból a törekvéséből, hogy saját gyöngéit és hibáit leplezze (maga és mások előtt), g) hogy másokat félrevezessen. — A *szorgalom* származása: a) eredhet természetes munkavágyból, b) a célképzet erős vágykeltő hatásából, c) mások iránti szeretetből, d) erkölcsi önfegyelmzésből, kötelességből, e) számító érdekből, f) jóindulatú tehetetlenségből, gyengeségből, együgyűségből, g) menekülésből (a gondok elől).

Ilyen elemzések, mint látható, sokkal mélyebbről segítik elő az iskolai növendék megismerését, mint az a jellemzés,

mely egyedül a szövődményesebb, sokszor nagyon is összetett jellem- és személyiségvonások sorozatát tartja szem előtt. Azok a jellemző sajátosságok, melyeket Schneider »általános, erősen előtérbe nyomuló tulajdonságoknak« nevez, önmagukban nem birnak mindig jellegző erővel, gyakorlatilag tájékozatlanul hagyhatják azt, aki egy ilyenformán megszerkesztett személyi lapot olvas. Ha pl. valakit úgy találunk jellemezve, hogy »zárkózott«, ezzel még nem jutottunk el az ő személyiségének igazi indítóokaihoz, végsőbb gyökereihez, melyekből valóban diagnosztizálni és esetleg előretekintve, a jövőjébe látni tudnánk a vizsgált személynek. A »zárkózottság« első tekintetre csak viselkedésmódok, cselekvések többé-kevésbé egyértelmű összege, mely mintegy követeli, hogy tovább elemezzük. Legelőször tisztáznunk kell, hogy az illetőnek »zárkózottsága« mi-
 ben áll s mily fokú: pl. csak idegenekkel szemben nyilvánul-e meg, vagy szinte kivétel nélkül mindenkivel, sőt talán a dolgokkal (makrokozmosszal) szemben is; csak tartózkodásban vagy egyszerűen az egyedülvalóság érzésében áll, avagy önfegyelmen alapul-e, esetleg sértett benső érzékenységnek túlkompenzációja gyanánt fogható-e fel; vagy azt sikerül bölcs mérlegeléssel megállapítanunk, hogy adott esetben a zárkózottság inkább gyanakvás, bizalmatlanság, óvatosság, megfigyelésre-szorítókozás attitűdjét jelenti. Származhatik okos, ravasz számításból (rejtett bűnök eltitkolása), energikus önfegyelmezésből, valódi vagy vélt csekélyebbértékűség érzéséből, állandó depressziós hangulatból, vagy antiszociális, esetleg aszociális beállítottságból. Meg kell figyelni a vizsgált egyén körülményeit is: ugyanaz a személyiség lehet egyesekkel szemben zárkózott, másokkal szemben nyílt. Ilyenkor az ok a körülményekben rejlik: pl. a túlszigorú apával szemben, vagy a serdüléskor »negatív szakaszán« általában a környezettel szemben zárkózottságba menekül a »meg nem értett«, a »szeretethiányt« érző gyermek. Természetes, hogy az ilyenféle elemzések nemcsak hogy tökéletesítik a nevelő emberismeretét és konkrét személyiségmegítélését, hanem közvetlen útmutatást adnak a növendék »pszichagógiájára«, vezetésére, gyógyítására is. Schneidernél találjuk az egyik tanuló jellemzésénél a »fanatizmust« is, hasonlóképpen elemzetlen alakban. Leibniz bölcs megjegyzéseket tesz a fanatizmusról, mint pszichés viselkedésmódról, ezek kiindulópontul is szolgálhatnak. (Nouveaux Essais, 4, 19, 1. §.) A fanatikusban fő sajátásnak az ítélet elfogultságát és érzelmi okokból való elcsúszását találja (»az emberek azt hiszik, hogy az *esprit dogmatissant* egyik bizonyítéka az igazságért való lelkesülésüknek, pedig... csak oly mértékben szeretjük az igazságot, amennyire hajlandók vagyunk megvizsgálni érveit«). A fanatizmus eredhet érzelmi, hagyományos, nevelésen alapuló előítéletekből, innen eredő túlértékelésből, a valódi, vagy vélt ellenségnek ártani akaró attitűdből, túltengő uralmi vagy önfeláldozási vágy-

ből, türelmetlen aktivitás-vágyból, kompenzációs önigazolási vagy kielégülési tendenciából, ravasz számításból stb. Ugyan-így kellene elemzésnek alávetni és a különböző egyéniségekhez hozzámérni az olyan tulajdonságokat is, mint aminők: »nincs érzéke a tekintély iránt«, »züllött«, »romlott«, vagy »megelégedett«, »barátságos«, »nyílt« stb. Vannak oly tulajdonságok is azonban a Schneider-féle rendszerben, melyek további elemzésre már nem szorulnak, mert bennük épen az emberi személyiség alapösszetevői vannak érintve: ilyenek pl. a következő jellemzések: »fantáziája erősen érzékes«, — vagy: »állandóan komoly hangulatú« (vérmérsékleti sajátság), — vagy: »minden munkásságában passzivitást tanúsít« stb. Ugyancsak ide tartoznak, mint végső személyiségjegyek a különböző *képességek* is, melyeket Schneider is kiemel, mint aminők az emlékezés, figyelem, értelmiség.

Az elemzés mellett, a második fontos vezérgondolat: a *személyiség végső biopszichés jegyeinek rendszeres összefoglalása*. A fentebbi elemzések is csak úgy oldhatók meg, ha a pszichológus szeme előtt a személyiség alapvető jegyeinek valamilyen rendszere lebeg. Kitűnő táblázatokat nyújt erre a célra Boda,¹⁰ melynek pedagógiai hasznosítását e helyen szintén megkísérélhetjük.

1. Vizsgálni (és cenzurázni) kell a gyermek vagy iskolai növendék *pszichés aktivitását*, — a következő jegyek szerint: a) milyen az aktivitásban nyilvánuló *energia*, (általában energikus — energiátlan-e), a *lelki tempó* (gyors — lassú) és *ritmus* (vannak-e szakaszok, ugrások, szakadékok a cselekvésekben, az életvezetésben); — b) milyen a gyermek *fogékonysága*, (azaz külső és belső ingerekkel szemben mennyire érzékeny, esetleg nem sebzetten (hisztériásan) túlérzékeny-e? (ellenkezője a tompaság); — az *emlékpomok* természete, (pl. nincs-e gyanus perszeveráció, egyes emlékek »megokolatlan« megmaradása; jó vagy rossz-e az emlékezőképessége); — a *lereagálódás* (lelki kiegyenlítődés) sajátosságai (mely vagy felszínes, végleges vagy időleges-e, stb.); — c) a lelki élet *általános gazdagsága, bonyolultsága, egyensúlya, koncentrálttsága* és ezek ellenkezői. (Ezek a jegyek inkább a felnőtt és kifejlett személyiséget illetik meg, de bizonyos fokban már a gyermek- és ifjúkor is vizsgálható ezekből a szempontokból. A fantázia pl. a gyermekkorban szegényes tartalmú, az ifjúkorban már sokkal gazdagabb; ugyanígy az értelmi, érzelmi élet is; viszont a gyermekkor lelki élete kiegyensúlyozottabb és koncentráltabb (ami annyit jelent, hogy a személyiség a rendelkezésére álló lelki energiát bizonyos tevékenység céljaira jól, össze tudja fogni, mintegy össze-sűríteni és kanalizálni és [maximálisan] hasznosítani), szemben az ifjúkorral, hol nagy az egyensúlyvesztések veszélye, a labilitás. A gyermek lelki világa egyszerű, az ifjúé már bonyolulttá válik. —

¹⁰ A személyiség végső biopszichés jegyei. M. Psychol. Szemle, VII. 3/4 (1934) különösen 43/44 l. (II. tábl.).

2. Második csoportba tartoznak a *szubjektív beállítódás alaki jegyei*:

a) az *én-teljesség* vagy ennek ellenkezője: amikor valamely cselekvésben az énnak csak *töredéke*, részlete játszik szerepet. (A gyermek tanulmányozásának ezen szempontjához megjegyezhetjük a következőket: A női lélek általában az én globális *teljességét* hajlamos belevinni cselekvéseibe, [magaátadás: különösen: a nemi viszonylatokban] és egész életvezetésébe. A férfi inkább »rekeszekben él és tevékeny«, mint sokszor mondták már, azaz: el tudja szigetelni egymástól a különböző tevékenységeket s ezek köreit. R. Jaensch »integrált« és »dezintegrált« típusai körülbelül ugyanézt fejezik ki: a dezintegrált embernél »lehasadnak« az én-egészről az egyes tevékenységek. Ez a szempont különös súlyt nyer a *nemek pszichés különbözőségének* s az ebből eredő *koedukáció* és *koinstrukció* kérdésének eldöntésében. Nézetünk szerint két ennyire eltérő lelki típus nem engedheti meg a *szoros értelemben vett koedukációt* és *koinstrukciót*.) — b) Az *eszméletek organizálódásának mélysége* (ez szubjektív mélység, mellyel szemben áll a lelki tartalmak tudati egybeszerveződésének felületessége; ezen alapszik a »mély« és »felszínes« ember megkülönböztetése.) »Mélység« elsősorban az értelem munkálkodását jellemző jegy egyre távolabbi okok keresésére; de az érzelmi világra is kiterjed. — c) *Szabályozottság* vagy szabályozatlanság az egész lelki életben. (A szabályozás az akarat és tudat műve; az akarás különösen az ösztönökkel szemben érvényesül, mint legyőzendő nehézségekkel, akadályokkal szemben. A szuggesztibilitás az értelmi-akarat szabályozás hiányán, az értelem fejletlenségén s az érzelem vagy képzelet gátolatlan erején alapszik. Az *önuralom* elért foka is nagy részben a lelki élet szabályozottságát jelenti; ellentéte a gátolatlanság.) — d) *Hangulat* (lehet emelkedett [eufória] — süllyedt [depresszió] optimista — pesszimista hajlammal; állandó — váltakozó).

3. A *pszichés alkalmazkodás jegyei*: a) az *általános alkalmazkodóképesség* foka, melyet elér a vizsgált személyiség. (Ez nem tévesztendő össze az értelmiséggel, bár hozzá nagyon hasonló. Az értelmiség lényege: értelmi »viszonytalálás«; az alkalmazkodás a gyors, célszerű viselkedés és eszközváltoztatásban áll; a szélhámosságban is benne van, mint alkotó tényező. — Az »integrált« ember jó alkalmazkodóképességgel bír). — b) Az *uralkodó cél-pólus* (kérdés: a személyiség *egocentrikus* vagy *allocentrikus-e*, — magára vagy másra *önmagáért* irányulnak-e cselekvései, törekvései stb., vagy *másért?*) — c) *Uralkodó érdeklődés*: befelé, vagy a nem-én körei felé irányul-e? (A nemi különbözőségek lélektanánál fontos szempont: a nők érdeklődése alapján perszonális, *személyre irányuló*, a férfiaké inkább *tárgyi* irányulása. — A nem-énnek ismét sok köre képzelhető el: kozmikus, vallási, elméleti, gyakorlati, társadalmi érdekek stb., stb. és érdeklődések.)

4. *Speciális jegyek, képességek, hajlamok*: a) az *érzékelés, értelem, érzelem, mozgás, akarás* stb. sajátos egyéni jellegzetességei (ezekről fentebb, Schneider művével kapcsolatban is tettünk már említést). — b) Az a) alatti képességek működése: a pszichés *megszerzést, megtartást, feldolgozást, lereagálást* eredményezi s ennek egyéni sajátosságait.

5. *Fejlődés-jelleg*: a) a fejlődés *tempója*; — b) a fejlettség *foka* (a szellemi fejlettséget az »intelligencia-hányadossal« mérhetjük); — c) a fejlődés *egyenletessége* (vannak a fejlődésben replikációk, regressziók, alternanciák stb.); — d) *rendes* vagy *rendellenes* volta.

Ezek lehetnének egy »racionális« személyiséglap megszerkesztésének főbb szempontjai.

(Folytatjuk.)

Várkonyi Hildebrand dr.

A fejlődés kötöttsége és a tanulmányi anyag

A tanítás eredeti és ősi értelemben olyan tevékenység, amelyben bizonyos kényszer és erőltetés mellett a fejlettebb egyén a fejletlen egyént irányítja annak akaratával, vagy akaratá ellenére. Az új nevelés világhírű apostolai Dewey-től Claparède-, Ferrière-, Decroly-, Montessori-, Washborne-, Petersen-ig olyan tanítás hívei, amely a régi értelemben vett tanítástól lényegében és gyökeresen különbözik. Az a törekvésük, hogy sajátos világot teremtsenek a gyermek körül. Olyan világot, amely telve van a gyermekek és ifjút *természetes módon* tanulásra (azaz kutatásra és önfejlesztésre) ösztönző, ingerlő helyzetekkel és problémákkal. *Petersen Péter* jénai egyetemi tanár erről így ír: »A nevelési helyzeten (Situation) értjük az ingerlően ható tényezőknek összességét, amelyek a gyermeket arra kényszerítik, hogy rájuk személyiségének egészével (tehát nem csak az értelemmel) reagáljon.« Az »inger« szó lélektani kifejezés és az olyan hatást jelenti, amely visszahatást tudatosan provokál.

Az új tanítás célja megszólaltatni a személyiség egészét és sajátos hangnemét. Arra törekszik, hogy provokáló helyzetei minél több alkalmat adjanak egyéni reakciókra. A régi tanítás kész ismereteket adott (nem fedeztette fel a dolgokat) és azoknak hű és változatlan visszaadását kívánta. Nem volt kíváncsi a személyes rájövésre, akciókra, sem az egyén értékkiválasztó erejére, sajátos állásfoglalására. A tudomány leszűrt igazságait adta és eszménye volt a jó emlékezetű, tényeket hűen visszaadó, reprodukív tanuló. Az új nevelés nem a tudomány végállomásaival kezdi ráhatásait, hanem felfedezésre, átélésre, megfigyelésre alkalmas konkrét étellel veszi körül a tanulót. Ez a világ a gyermek szellemi aktivitását és alakító-, alkotó-tevékenységét természetes módon kelti életre. Éppen olyan természetes eszközzel nyújt ismeretet, ahogy megkapja azt az a gyermek, aki az autók szerkezete körül pajtásai körében az után szakszerű ismeretet szerez.

Ennek a tanítási eljárásnak rugóit Ed. Claparède foglalta össze legtökéletesebben »Education fonctionelle« című munkájában, a természetes szellemi életfunkciók törvényeinek ismeretetésével. Lényege: Minden élő lény környezete hatására értelmesen reagál. A gyermek is iskolás kora előtt és iskolásélete keretein kívül is mindenkör természetes, sokágú és maradandó ismerethez jut szabad vágyból és céltlító érdeklődésből. Ezt akarja az iskola ma folytatni az iskolán kívüli tevékenységi vágy felhasználásával, a szabad és egyéni aktivitás bevonásával, amelynek melegágya az érzelmi és akarati élet előtérbe állítása.

Nálunk az az uralkodó felfogás, hogy a nevelés ujszerű értelmezése az elemi iskolának való, a középfokú oktatásban legfőjebb egy-egy elv keretében valósítható meg. (Ilyen a munkáltató oktatás a természettudományok terén.) Vannak tekintélyes pedagógusok, akik szerint az ilyen »játékos« tanításmód nem való a középiskolába. Ezzel szemben az új nevelés hívei azt a tanítási módot, amelyben a tanuló a készen feltálat ismeretet csak megérteni, megtartani és felmondani tartozik, az igazi szellemi erők teljes paragonhagyásának, nem pedig komoly munkának tartják. A magyar felfogás figyelmen kívül hagyja, hogy a világ első új iskolái, az egyetemi tanárok által alapított kísérleti iskolák: Deweyé (Columbia Egyetem, New-York), Petersené (Jena), Decrolyé (Bruxelles), Claparèdeé (Genf) valamennyien a 7 éves kortól legalább 14—16-ig oldották meg a nevelés új törekvéseit. De figyelmen kívül hagyja azt is, hogy ezek a kiváló tudósok a maguk személyében is elég biztosítékot nyújtanak arra, hogy az ifjúság fejlődésének gyakorlati megoldását felelőtlen játék tárgyává nem teszik.

*

Az 50—60 év előtt kialakult eljárás szerint a tanítás módszere másoktól átvehető és elsajátítható volt. Előírt, rendszeresen kidolgozott sémákat adott a herbarti elgondolás a tanár kezébe, melynek utánzása egyéni tapasztalattal és gyakorlattal párosulva célhoz vezetett és a tanulmányi anyag mechanikus visszaadásában eredményt is mutatott fel.

Ennek a régi eljárásnak ma már ellentmond az a tudományos felkészültség, amely a lélektan, a gyermekfejlődéstan, a differenciás és individuál-psychológia, a személyiségtan és topológia terén az elmúlt 25—30 év alatt kialakult. Az új felfogásnak rövid indokolása:

1. a lélektan irányváltása,
2. a neveléstan irányváltása.

1. A régi lélektan mechanikus gépezetet látott a gyermekben, passzív felvevő készüléket, mely automatikusan visszaadja a beléje helyezett anyagot. Ezért adhatott tanítási recepteket. A mai lélektan a gyermekben dinamikus, életteli, célratörőkvő

egyéni erőt lát. A gyermek »tendencia-köteg«, az új lélektan szerint, sajátos belső formáló erő tervszerű összerendelésében. Ebben a vitalisztikus felfogásban az élet metafizikai erőinek mély tisztelete és vallásos áhitata él.

2. A régi nevelés intellektualista-verbalisztikus irányú volt, az emlékezetnek épített. Korunk új szellemiség előkészítője. Leszámol az intellektuális-materialista felfogással és az ember spirituális-szociális erőinek éltetésére törekszik. Metafizikai régiókba nyúl: a vallásos élet új középkor mélységeit nyitja meg előttünk, — a nemzeti öntudat a népi örök, faji sajátosságok ösforrásaiból merít. (Lásd: Bálint Sándor: »Néprajz és nevelés« c. munkáját a »Cselekvés Iskolájá«-ban.) A nevelésbe érzelmi és akarati elem vonul be. A nevelés az objektív-tények emlékezteti raktározásánál többre értékeli az egyén szubjektív sajátosságának énes vonatkozását a kulturjavakkal és az étellel szemben. A »nevelési ráhatás« terén az iskolában arra törekszik, hogy a nyújtott hatások a gyermekben léletté, tetté, törekvések céljává, azaz az »önkifejtés«, — az egyéni kibontakozás eszközévé legyenek. Jelszó: *az egységes egyénre gyakorolt egységes hatás elérése.*

A nevelési gondolat irányváltozásának lélektani gyökereit fogom előbb ismertetni és azután rátérek a tanítási anyag problémájára.

•

Két világ áll előttünk, amely ma párhuzamosan dolgozik a lelki élet rejtélyeinek feltárásán. Ezt a két eredeti beállítottságában és szemléleti látószögében eltérő lélektani irányt (melyeknek mindegyike több ismert lélektani kutatásterületet ölel fel) Müller—Freienfels objektíváló és szubjektív lélektani iránynak nevezi. A két iránynak a lélektan keretein túlnövő általános jelentőségét itt csak táblázatos vezérszavakban ismer-tethetem Müller—Freienfels nyomán:

<i>Objektíváló lélektani irány:</i>	<i>Szubjektív irány a lélektanban:</i>
Természettudományi módszerrel dolgozik,	Szellemtudományi beállítódása van,
Atomizmus (elemekre bontás) jellemzi,	Egészség-szemlélet jellemzi,
Szenzuálizmus és intellektuálizmus jellemzi,	Érzelmi és akarati irány jellemzi,
Törvényeket keres,	Tipusokat ismer fel,
Általánosításra törekszik,	Differenciálásra törekszik,
Mechanizmus jellemzi,	Vitalizmus jellemzi,
Okozatíságot keres,	Célirányos (teleologikus),
A »tudatalatti« okozati faktora,	A »tudatalatti« finális faktora,
Ez »lélek« nélkül való lélektan,	A strukturált lélek tana
Mennyiségi alapon kutat,	Minőségi kutatást végez,
»Magyarázat« a célja.	Megértés a célja.

Az új nevelés metódikái és didaktikai eljárását megmagyarázza az az eltérő szemléleti nézőszög, amely a szubjektív lélektani felfogást, az objektíváló, azaz természettudományi módszerrel dolgozó lélektantól elválasztja. A szellemtudományi és vitalisztikus lélektan nem törekszik a lelki életet a természettudományok módszereivel, általánosítható törvényekkel, elemeire bontva, mennyiségtani exaktsággal és képletek formájában, mint a szervesen természetet magyarázni, hanem arra törekszik, hogy a lélek sajátos megnyilvánulásait, intuitív beleérződéssel, megértő, belső értelmezéssel, mint strukturált egészet fogja fel, olyan egészet, amely összehasonlíthatatlan, egyetlen, soha nem ismétlődő és törvénnyel meg nem határozható, mert csupán tiposus egyezéseket mutat fel. A lelki életben nem az egyszerű elemek: érzetek, képzetek és fogalmak a döntő jelentőségűek (Herbart), hanem az ösztönök, törekvések és akarati dispoziciók. A lélek célirányos szervezet.

A fenti lélektani tanulságok átfordítása tanítástani területre a következő:

A nevelés pszichés ráhatás. Az új nevelés kutatja a ráhatás tiposus eseteit. A tanuló úgy látja maga előtt, mint sajátos tendenciák és beállítottság összetevőjét, amely a maga módján aktíve reagál a milieu személytelen, a kultúra idő- és személyfeletti, valamint tanárai és társai személyes hatására.

A kétféle lélektani irány a világszemlélet kétféle nézőszögét is mutatja. Ha tankönyveinket, sőt tantervünket lélektani szempontból vizsgáljuk, meg kell állapítanunk, hogy a tanulmányi anyag ismeretelemeiből kialakuló világkép, amelyet jelenleg ifjúságunknak adunk, az életszemlélet objektív látószögéből indul ki és az elemző, érzéketi-értelmi iránynak képviselője. Természettudományi módszerrel dolgozik, még a szellemi tudományok területein is, mert a tények, adatok és bizonyítások, a meghatározások és osztályozások a történelem, magyar irodalom, poétika terén is fontosabb szerepet játszanak, mint a szellemtörténeti légkör, mint a személyiségek belső ábrázolása és a korszellem élő keretébe állítása. A tanterv és tankönyv holt részekre szabdalja az élő valóság összetett egészét, mert elemekre bontva magyaráz és az a tudás imponál neki, amely olyan exakt és pozitív, mint a matematikai törvény.

Hiányzik belőle az érzelmeket mozgásba hozó beleérződés a művelődési, vagy természeti élet-egész belső szellemi világába. Hiányzik a tettet kiváltó akarati hatás, amely felgyúlva a hősöknek, szenteknek, kutatóknak és felfedezőknak világító személyiségén, a fejlődő egyén lelkében elhatározások forgástengelyében izzó eszményeket épít ki. Micsoda világképet alakít ki az a széttört életábrázolás, amit tankönyveink adnak? Micsoda eszményeket formál az az adathalmaz, amely nem kíváncsi az egyén értékelő erőire, kiválasztó és asszimiláló ké-

pességeinek megszólalására, csak visszaadassék híven a lexikális adatok egymásutánja?

Az élet ábrázolásának szellemtudományi irányát akkor fogjuk megtalálni iskoláink nevelési munkájában, amikor tanterv, tankönyv és tanár a művelődési anyagot a megihletés (stimulálás) eszközének tekintti, amely arra való, hogy az egyénben élő és sajátos célokat követő erőket megmozgassa, akcióba állítsa és alkotásokban megmutassa. Ezzel a folyamattal az egyén szubjektív vonatkozásba lép a hatásokkal, ami ma iskoláink munkájából hiányzik.

De nemcsak azzal tartozunk tanítványainknak, hogy nevelőhatásainkkal kiemeljük a bennük élő erőket, hanem azzal is, hogy magát az iskolai életet a fejlődő egyén szükségletét kielégítő életkeretté tegyük. Vagyis: a tanuló ne lássa az iskolai életet szükséges rossznak, melyből nincs menekvés, hanem életnek, mely személyes aktivitását programmba veszi, bevonja céljai kitűzésébe és elérésébe, — életnek érezze, melyben óráról órára nőnek belső erői. A tanár mozgassa meg olyanformán a tevékeny gyermeki erőket, hogy az iskolában személyes értelmet nyerjen minden, ami történik: a tanulónak tudnia kell, mit, miért tesz, mit fog dolgozni és milyen nagyobb, átfogóbb cél érdekében történik egy-egy részlet-szellemi-munka. Ha mind ennek keretében a tanuló megéli és öntudatosítja szellemi növekedését, akkor kielégülés és öröm számára az iskolai élet.

A tanítási anyag problémája.

Az új irányú oktatás ellenfelei az anyagra szoktak hivatkozni, amikor azt hangoztatják, hogy az új szempontok keresztülvihetetlenek. Valóban a tanár általában az anyagkövetelés súlya alatt roskadozik és előbb-utóbb egyebet sem lát maga előtt, mint egy távversenyt, amelyben a tanár az idő és anyag-halmaz egyeztetésének vesszőparipáján nyargal. A kulturjavak átadandó tömege csakugyan úgy megnőtt, hogy lassanként ura lett, nem szolgálja az iskolai életnek. A követelmények a tudományszak érdekeit nézik, nem a gyermekét. Az egyes részek között nincs összehangolási és egységesítési lehetőség, nincs nyugodt, érlelődésre szánt idő, nincs világító pontok kiemelése, amelyekben a nevelői értékek kiviláglanak és lelkiséget, világképet érlelnek.

Az iskola az emberiség hatalmas méretű objektív szellemi javainak átadója bizonyos kiválasztás alapján. Ennek a kiválasztásnak van *objektív oldala* és van, a tanuló látóhatára felől nézett *szubjektív oldala*. A gyermektanulmány érdeme és egészen újkeletű törekvés a szubjektív szempontnak is mérlegelése. A gyermektanulmány felveti a kérdést, — legutóbb Loczka

Alajos is ezt tette a Magyar Pedagógiai Társaságban a természettudományokkal kapcsolatban, — hogy gyermektanulmányi tapasztalatokkal igazolható-e, ha az anyag kiválasztás kérdését csak objektív, azaz a szaktudomány oldaláról nézzük? Továbbá milyen következményekkel járna az, és megoldható-e, ha a gyermek igényeit és fejlődésánál igazolható szükségletét figyelembe vennők?

1. A tanulmányi anyag objektív jelentősége.

Természetes és jogos biológiai álláspont az, hogy az öregebb nemzedék minden általa megélt és szerzett művelődési értéket az ifjabb nemzedéknek átadni kíván. Az így felgyülemlett kultúrájuk tömegébe rendet csak több-kevesebb mesterséges izolálással lehetett állítani, — szaktárgyakra tagolással és ezeknek időben és egymásutánban való rendezésével. Így jött létre a szaktárgyak didaktikai felépítése és általuk a tanterv. Amióta megvan, állandó a szakemberek küzdelme az elsőbbségért, a művelődési eszményért, az óraszámokért. A sokféle igény, a sok új ismeret figyelembe vétele enciklopédikus művelődéstömeggé tette az anyagot.

Ez a körülmény veszedelemmel járt. Minden szaktárgy önálló ismeretegység lévén, önálló céllal és módszerrel bír. A tankönyvírók és a szaktanárok ezt a tudományi rendszert, amelynek tiszteletében nevelődtek, előbbrevalónak tekintik a gyermeki felfogás és átvevő készség lélektani rendszerénél. A gyermektanulmány a szaktárgyak terén sem fogad el kész helyzetet, hanem tudományos revíziót követel. Felveti a kérdést: vizsgálatának meg az életkorok felfogásterületei és a szellemi teherbíró képesség, hogy tudjuk, valamely önálló rendszerrel bíró tudományágból mennyi adható és adandó életkoronként? Továbbá milyen egymásutánban, azaz milyen felépítési rendben nyújtandó a szakismeret?

Ezen a területen t. i. szöges ellentétben áll egymással a szaktudomány embere és a lélekbúvár.

a) A tudomány embere rendszertani alapon áll, a történelmi felépítés rendjét és a logikai fogalomrendezés elvét követi. A gyermeki lélek kutatójának álláspontja viszont lélektani törvényszerűségekre épít. A természetrajz tankönyve például a 10—11 éves gyermeknek (első középfokú osztály) a gyümölcsök tapasztalható ismeretét származásuk lexikális adataival kezdi olyan földrészekre hivatkozva, amelyeket a gyermek még nem ismerhet. Földrajz-könyveink elvont meghatározásokból indulnak ki, — látóhatár, földgömb, hosszúsági, szélességi körök stb. A fizika a mechanikával kezd, nem azzal, amit már a tanuló kipróbált otthoni önkéntes kísérletezései közben a vízzel és hővel.

b) A szakember gyermektanulmányi ismeret híján a sajátos szaknyelvezetet erőszakolja a tanulóra olyan korban, amikor arra rengeteg idő és energia használódik el, nagyrészt eredménytelenül. A matematika nyelve és a nyelvtané olyan a gyermeknek, mint az idegen nyelv. Használatát úgy kell gyakorolnia, mint amazt. A lényegét érti, de a kifejezést minduntalan elvéti. A gyermektanulmány követeli, hogy exakt vizsgálatok sok száz esetben mutassák ki a követelhető normát e téren is, mielőtt tantervi anyag kiválasztás történik. Mielőtt pl. a latin nyelvet a leányiskola I. o. anyagába felvennék. Tudományosan feldolgozott anyag birtokában, a gyakorlati nevelők tapasztalataival pontosan igazolhatnók: vajjon csakugyan lélektani hiba-e az elemiben és a középiskolák I—III. osztályában követelt nyelvtani anyag mai formájában? Nem súlyos hiba-e a tanulóknak a konkrét tapasztalatoknak feltáruuló friss megfigyelő készséget parlagon hagyni és idejük nagy részét magyar és latin nyelvtani formulák betanítására fordítani? Hiába érvelnek azzal a most készülő tanterv alkotói, hogy kevés órával és a nyelvtani aláépítés mellőzésével (?) fogják tanítani a latint az I. osztályban, — mert a latin konstruktív nyelv lévén, egyetlen mondatát sem lehet nyelvtani tudás nélkül megszerkeszteni.*

A tanulmányi anyag objektív oldalát összefoglalhatjuk azzal, hogy jelenleg *az iskolák tudomány-methodikai irányt képviselnek* és mellőzik a minden szellemi felfedezés gyökerében ott élő tiszta empirizmust. Ha a gyermek fejlődési adottságait ismernénk és figyelembe vennénk, akkor azt a folyamatot élet-nénk meg vele, amelyen átment a kutató tudós, amikor tételét felfedezte. Dewey szerint a gyermek termékeny szellemi élete a tapasztalathoz gyökerezik, tapasztalva fedezi fel a világot. És amikor ezt teszi, munkája azonos a kutatóéval.

Minthogy a tudomány-methodikai irányelvől ered az is, hogy a szaknyelvet olyan időben használják, amikor az lélek-fejlődéstanilag nem igazolható, kíváncsok lenné a tankönyvírók szakmunkáit gyermektanulmányi ismerettel bíró emberekkel átdolgoztatni.

2. A tanulmányi anyag szubjektív oldala.

A gyermeket vizsgálhatjuk fejlődésének hosszsmetszetében és pillanatnyi lelki-testi szerkezetének keresztmetszetében. A fejlődési hosszsmetszet területén felfedezünk bizonyos *termékeny*

* A kérdés iránt érdeklődőknek figyelmébe ajánljuk Dewey kitűnő könyvét: *How we think*. E könyv egy fejezetét »A gondolkodás nevelése« címen Kenperes Elemér kitűnő fordításában a *Kisdednevelés* 1931. ben közölte. Ez a könyv középiskolai tantervünk tudományos kritikája.

zónákat. Ezek azok az időpontok: a fejlődés meghatározott szakaszai, amelyekben valamely képesség funkcióképessé válik, előtérbe tolódik, lappangó állapotából aktívá válik, a legkisebb ingerre élénken reagál. A fejlődő egyén új szellemi szerzeménye ebben a termékeny időszakban a dispoziciók öleről magától leválik és aktív erővel világra jön.

A gyermektanulmánnyal nem foglalkozó tanárnak az életkorokkal, azaz különféle osztályokkal együtt járó kezelésbeli nehézség valami bizonytalan, ködös helyzetnek látszik, amelyet felismer, tapasztal, de nem tud élni vele. Az életkorok kutatójának viszont két dolgot tár fel:

1. Funkcióképessé vált szellemi erők fokozottabb tevékenységét, másoknak lappangását.

2. Feltárja a gyermeki életkor fogékonyságát, esetleg érzéketlenségét a világ hatásaival szemben.

Tehát *az életkor egyfelől bezárt mentális adottság*, amelyet nem lehet erőszakkal megmásítani, *másrészt hatás-kiválasztás*, azaz bizonyos korban megnyilvánuló vonzás vagy közöny a világ hatásaival szemben.

Az előbbi jelenség a felfogás és feldolgozás értelmi területeit érinti. A mennyiségtan, a nyelvtan, az elvont fogalmak tanítását, a fogalmi látóhatárt, a szakszerű nyelvhasználatot szorítja korlátok közé és a tanárt is kényszeríti, hogy az életkor ez adottságaihoz mérje a nyújtott ismereteket.

Az utóbbi nem a felfogás és megértés korlátja, hanem az érdeklődésé és a belső asszimilációé. Ebben *minőségi fokozat* mutatkozik, míg az előbbiben az értelem *mennyiségi határoltsága* ismerhető fel.

Az Új Iskola 19 évet szentelt e kérdés megismerésének. Elindulása Nagy László fejlődéstipustana volt. Eredménye, ha mások hasonló tapasztalati anyagával összehasonlíthatná adatait, olyan organikus tanítási terv szerkesztése lehetne, mely pontosan hozzásimul a fejlődési életszakok minőségi és mennyiségi jegyeihez és végigvezet a fejlődési hosszsmetszet kiválasztó-skáláin, mindenkor azt a tanulmányi anyagot állítva be az egyes életkor tanulmányi rendjébe, amelynek abban a legmagasabb nevelői értéke, mert legteljesebb asszimilálódási lehetősége van. Organikusnak szoktam nevezni ezt a mi munkánkban formálódó objektív, gyermektanulmányi ismeretre épített tantervet, mert ebben a fejlődő, a bontakozó élet az irányító és rendező úr, továbbá ebben belső biológiai és pszichológiai törvény határozza meg az egészet, nem külső meggondolás. Ahogy az egyén életében az entelechiája a rendező erő, úgy a fejlődés menetében is ismeretlen célirányosság vezeti a szellemi készségek kibontakozásának útját. Az életkorra szabott tanításrendnek olyan összetétele ez, mint az organikus szervezeté, melyben az egész és a rész közötti összefüggés természetes (nem mesterséges) és minden részlet az egészhez való vo-

natkozásában tölti be szerepét. (Lásd: Nagy László Didaktikáját, amelyet az Új Iskolának írt.)

Az Új Iskola húsz éves munkájából leszűrt felfogásom az, hogy részletkérdések megoldása nem vezet a korszerű nevelés útjára. Művelődés-politikai áramlatokkal nem lehet a nevelés mélyen természetszerű, biológiai-pszichológiai alapgyökeireit kikerülni. Legyen bármilyen korunk nevelési eszménye, azt a rendező erőt, mely magában a fejlődő ember szellemi-lelki szerkezetében dolgozik, kikapcsolni nem lehet. Életté azzal válik az ifjúságban a kor eszménye, ha a művelődés-politika nemzetépítő szempontjainak átgondolt célkitűzését megőrizve, a kivétel módjában és részleteiben alkalmazkodunk a mindenél nagyobb úrnak, az Életnek törvényeire.

Nem a tantárgy, az óraszám, a cselekedtető tanítás, a klaszszikus anyag túlsúlya a természettudományéval és a modern nyelvvel szemben dönti el problémáinkat, hanem az, hogy mennyire tudjuk pozitív gyermektanulmányi ismerettel aláépíteni tennivalóinkat. Az életkorok sajátos szellemi szükségletet jelentenek. Mindegyik életszakaszt a maga zárt egészében, globálisan csoportosított és összehangolt művelődési anyag keretében kell fejlesztenünk, hogy erői maximumra emelkedjenek. A tantárgy itt nem öncélt követ, hanem beleilleszkedik az egységes szerkezet rendjébe. Ezen elgondolás szerint a tanterv nem tárgyaként készíthető, hanem életkoronként egyenként, összehangolt tantárgyi-koncepció formájában.

Ezen elgondolás egy példáját alább vázlatosan bemutatom:

A középiskola I. osztálya például a helyismeret legjobb talaja. A gyermek e korban természeti környezetét, a föld életét, közvetlen lakóhelye népi életét, szokásait, egyszerű fizikai szerkezeteket figyel, értékeli, lát meg maga körül. Miért nem adhatnánk neki egy olyan nemzeti talajba ágyazó művelődést, amely a közvetlen lakóhely természeti, népiéleti és történeti talajának konkrét felfedezését követeli tőle?

A lakóhely földjének és természeti életének, valamint a helyi foglalkozásoknak életegységeire épített konkrét és globális anyaggyűjtés-ismerete kiegészülne szellemtörténeti tájisméréssel. Így látnák a tanulók a fizikai talajból kinövő szellemi tájat: a lakóhely nagyjainak, a nép szokásainak és művészetének sajátos kincseit. Ezzel a lakóhely földrajza és természetrajza, talaj- és időjárás-ismerete egyszerű kémiai és fizikai kísérletekkel kiegészítve (a megfigyelt jelenségek összetettsége a tantárgyi szétválasztást nem tűri, mert mindezt el nem különített összefüggésben tapasztalja) *egységes életegésszé* tömörül, amelynek keretébe mennyiségi és méréstani problémák is kapcsolódnak. Az anyanyelv anyaga pedig nem lenne légtüres térben mozgó olvasmányanyag, hanem ennek a szülővárosnak sajátos talajából kinőtt, testével (táj-adottság), lelkével (népiéleti adottság és

tájirodalom) összeforrott népi és történeti élete, múltja, írói alkotása, amit nagyrészt maga a tanuló kutat fel.

A fizikai és szellemi konkrétum gyermeki felkutatásának e tana a szülőváros ismerős területén természetesen nem vezetne célhoz, ha szaktárgyi kötöttséggel 4—5 tanár kezébe tennők. Itt a tanár-egyen személyes adottsága a fontos. Ketten egészíthetik ki egymás munkáját lelki alkatuk másféleségével. Az egyikben a konkrét életjelenségek felkutatására, gyermekgyűjtemények rendezésére, kísérletezésre, osztálmúzeum berendezésére való egyéni hajlam kell legyen és a 11 évesek munkalendítésére való kedély. A másikban intuitív beleérződés a tájlelek, a »szellemi tájegység« (ha szabad így nevezni) sajátosságaiba és a gyermeknek e sajátosságokhoz való személyes viszonyába. Tanár és tanuló kutatók lennének, a felfedezés izgalmaival és örömeiben!

A III. elemi kivételével iskoláink a lakóhely felkutatásával nem foglalkoztatják tanulóikat. Vajjon a 10—18 éves éres korszaka alatt nem kell a tanulóknak módot adni arra, hogy közvetlen szülőhelyének természeti életét, lelki alkatát és történelmi légkörét megismerje? Inkább adjuk ehelyett a régi krónikások csontváz-zörgésű nyelvezetét a tíz éves, történelmi alap nélküli gyerekeknek? Induljon el a gyerek nagyapja karosszékeből és a régi családi Bibliából a múlt felé, fogja át előbb 70—80 év történetét, mielőtt századok távlatába nézne! Előbb a családi ház, ismert utca történetét, azután a többit.

Nem jobb-e aktív kutatás-területtel: a lakóhellyel megindítani a középiskolai munkát, mint elismételni az elemiből hozott Magyarország földrajzát »magasabb szempont«-ból? Vajjon lehet-e ez a szempont annyiival magasabb egy év múlva, amiért érdemes ilyen nagyfontosságú tárgyat: a nemzeti élet földrajzi feltételeinek ismeretét tíz-tizenegy éves korban alacsony fokon újra átismételni?

A korosztályok munkaanyagát tagolni kívánjuk globális egészekbe a fejlődés strukturált szellemi állomásainak megfelelően. Más szellemi tápanyag kell pl. a 10—12 éves gyerekeknek (leánynak is más, fiúnak is), más e kor szellemiségének mozgatója, más a tevékenységének motivuma, más együttélésének, forrongásának, alkotás-erejének, örömének rugója, mint a 13—14 éves korban. Lehet-e ezt a tantervnek, tankönyv-írónak figyelmen kívül hagyni?

*

Igen keveset és egyoldalú nézőszögből nyilatkozhattam itt a tantervről. Az Új Iskola alapítása óta kritikai álláspontra helyezkedett a tantervvel szemben. Ezt az álláspontját vizsgálatokkal és módosított eljárással igyekezett alátámasztani.

A jelenleg munkálatban lévő tanterv-szerkesztés aktuálisá teszi a tapasztalatok országos gyűjtését. Kíváncsok lennének, ha a Cselekvés Iskolája olvasói is részt vennének ebben, a Magyar

Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság egyik szakosztályában folyó munkában. Az adatgyűjtés a 10–14 éves kor keretében mozog és problémája: mennyiben felel meg a tanterv követelménye az életkorok adottságainak. A gyakorlati tapasztalatokból szerzett előzetes anyaggyűjtés csak kiindulásul szolgál ahhoz, hogy a legtöbb oldalról megtámadott tanítási területen, rendszeres, pszichológusok által megszerkesztett és végzett adatgyűjtés induljon a feltevések igazolására, vagy elvetésére.

Dr. Domokos Lászlóné

Lélekfejlődéstani szempontok értékesítése az idegen nyelvek tanításában

Először is azt a kérdést vetem fel, melyik a nyelvtanulás igazi módszere? A közvetlen, »intuitív«, amikor a nyelvi forma a tanulóra ösztönösen tapad vagy pedig a nyelvtani szabályok alapján konstruáló módszer, amikor a tanítás tengelyében a mondatok tudatos szerkesztése áll?

Az az érzésem, hogy itt nem lehet általánosítani. A két határpont között az alkalmazható módszereknek számtalan variációja adódik. Hogy melyik tanítási eljárás a célravezető, két körülménytől függ. A »nyelv«-től, amelyet tanítok, s a felvevő »alany«-tól, a tanulótól, annak általános és egyéni lelki dispoziációjától.

Beszélünk élő és holt nyelvek tanítási módszeréről. Általánosan kialakult vélemény, hogy az élő nyelvek inkább a közvetlen, intuitív, a holt nyelvek inkább a tudatosan konstruáló módszer szerint taníthatók. Ez nagy általánosságban igaz. De ha pontosabban gondoljuk el a dolgot, azt találjuk, hogy azok az élő nyelvek, melyek a nyelvtanítás problémáját képezik, maguk is a nyelvfejlődés különböző stádiumában vannak.

Kontrasztképpen áll előttem a magyar s a francia nyelv fejlődési stádiumának különbsége.

A magyar nyelv fiatalabb, kötetlenebb. Kifejezéseiben több lehetőség, mondat szerkesztésében kevesebb következetesség és konvenció. Szabad, szabályokba nem foglalható, inverziók mindenütt. Nem lehet konstruktív úton elsajátítani, mert nincsenek kész formái. Belső törvényeit dinamikája teremti meg. Lényeges elemei az erő s a kötetlen ritmusok. A benne élő vitalitás nem kényszeríthető Nyugat kész, kifáradt, elhasznált formáiba.

A *francia nyelv* régi kultúra patinás öröksége, messze tradíciók »gyűjtőmedencéje«. Minden kifejezés mögött érzések, gondolatok túlfinomult formái s gazdag árnyalati különbségek. De az érzéseken és gondolatokon bizonyos eljátszottság érzik. A kifejezés sokszor dialektika és nem az érzések takarója. Másutt a gondolat életszerűsége megszűnt, tartalma absztrakttá merevült. Ennek megfelelően a mondatszerkesztés formája is állandósult, többnyire konvencionálisan szabályos. S a gondolat szinte matematikai biztonsággal sikklik bele a logikai törvények által megszabott kész formákba.

Igen érdekes a *német nyelv* helye a sorozatban, mely megkötöttség tekintetében a kettő között áll. Nem annyira szabályosan konstruál, mint a francia s nem olyan gazdag inverziókban, mint a magyar. Látjuk tehát, hogy a nyelveknek vannak strukturális sajátosságai. Ezek a sajátosságok a tanításnál erősen előtérben állnak. Ezek határozzák meg azokat a tanítási módszereket, melyeknek segítségével az illető nyelv a legkönnyebben sajátítható el.

A másik tényező, ami szintén nagy fontosságú: a *felvevő alany*. Micsoda magatartást mutat a különböző nyelvekkel szemben a nyelvtanítás problémája, a gyermek? Első általános észrevételünk, hogy a gyermek a nyelvtanításra a különböző életkorokban különbözőképpen reagál. Vannak itt is gyümölcsöző és meddő korszakok. Ezen belül minden nyelvtanulási korszaknak megvan a maga megfelelő kezelési módja, megvannak a maga lélektani alapra fektetett nyelvtanítási módszerei.

Amit jelen alkalommal megállapítok, a budapesti Uj Iskola tanítási gyakorlatából merítem. Az iskola 19 éves multra tekint és 6—16 éves gyermekanyaggal (elemi és liceumi osztályokkal) rendelkezik jelenleg, (18.-ig építi ki osztályait). Az első elemitől kezdve a német mellett az angol is rendes tantárgy, így az idegennyelvi módszerek kipróbálására 10 évfolyamon belül széles skálájú alkalom adódik. Megfigyeléseim a német nyelv tanítása közben szerzett tapasztalatok eredményéről számolnak be.

Az Uj Iskola, melynek tanítási programja fejlődéstani alapra fektetett, minden életkorra vonatkozóan megállapította a gyermeki fejlődés struktúráját s ezzel kapcsolatban az életkorban foganatosítható tanítási eljárásokat. Alapvetésünkben Nagy László lélektani megállapításait követjük, ki »Az érdeklődés lélektanában körvonalozza a gyermeki fejlődés egymásra épülő korszakait.

Lélektani megfigyeléseink alapján a gyermeki nyelv fejlődésében a következő korszakok különböztethetők meg:

a) A beszédtanulás kezdő korától a 7—8 éves korig az *utánzás korát* éli a gyermek nyelve.

b) A 8—12 éves korig, a nyelvtanulás második zónáját, a *cselekvés* (akció) *nyelvének* nevezhetjük, sajátos tartalmánál és megnyilatkozási formájánál fogva.

c) A 13 éves kortól kezdve a gyermek a pubertaskori nagy érzelmi fellendülés következtében az *érzelmi nyelv* korát éli.

d) Az ifjúkor végén az érzelmek mozgalma elesitul. A logikus, leszűrődött kiegyensúlyozottság lép a dinamikus lendület helyébe. A nyelv az »*ideák nyelve*«, veszít vitalitásában, fejlődik a kifejezés pontosságában.

Lássuk ezeket a fejlődési fokozatokat külön-külön.

a) Az utánzás nyelve.

Minden korszaknak megvan a maga sajátos szerve s a maga különös erőssége. Ezeken keresztül lehet képességeit formálni.

A gyermek domináló készsége az első kimondott szótól a 7—8 éves korig az *utánzás*.

Ebben a korban a nyelvtanulás az utánzó ösztönre támaszkodik. A kisgyermek világában a nyelvnek nemcsak gondolati tartalma van. A kisgyermek nem érzi különállónak a beszéd elemeit, a szavakat s így nem fosztja meg azokat természetes zenéjüktől. Lélekben egységet alkot a szólamok zenei, formai és tartalmi képe. E kor a nyelvtanulás igazi kora. A hallott nyelv természetszerűen ragad rá a gyermekre, minden különösebb módszer nélkül. A gyermek utánzó képessége óriási. A beszélő szerve rövid úton idomul, utánzó kedve ismétlésre serkenti. A gyermek egy-egy nyelvi szólamot egészben fog meg, nagyszerű zenei lejtésben mechanikusan imitál.

Milyen legyen ebben a korban a nyelvtanulás?

A tanítás anyagának kiválasztásában dominál a zenei elemek gazdagsága. A gyermeknek csengi-bongja, pattogja az idegen nyelv ritmikus szólamait, mint egy érdekes és új melódiát. Gyakori ismétlésében öröme telik. Az új szólamok hamar megtapadnak, igaz, hogy a szókincs és mondattan járata szűkkörű, de biztos. A zenei lejtés a gyermek nagyszerű utánzó hajlamánál fogva kifogástalan, úgy, hogy pár hónap alatt bámulatos az eredmény. Ez a megtapadás, amilyen gyors, annyira nem biztos. A gyermek a régi kifejezést hamar cseréli fel újjal. A pár hónap alatt elsajátított idegen nyelv, ha a gyakorlásra nincs alkalom, épen ilyen hamar a feledésbe süllyed. A tanulás nem tekinthető elintézettnek, ha csak az utánzás korában nyílik alkalom az idegen nyelv elsajátítására.

b) A cselekvés nyelve.

Nagy törést mutat a nyelvtanulásban a 8—9 éves kor. A gyermek bámulatos utánzó képességét elveszti. Viszont igen jó az emlékezete. *Mivel helyettesíthető be az eddigi eljárás?* — Keresni kell a domináló funkciót! A 8—12 éves kor domináló funkciója a *cselekvés*. A gyermek kilép eddigi szubjektív világából, reális kapcsolatba óhajt lépni az őt környező dolgokkal.

Hatni akar rájuk, cselekedni, változást előidézni rajtuk. Mit vesz észre a környező világon? A mozgást, a történést.

A tárgyakon *cselekvéseket hajtunk végre* és azokat törté-
nés közben fejezzük ki. Az olvasmány anyaga az *esemény*, de
nem szárazon elmondva, lehetőleg játszva, mozgásban, dina-
mikus történetben. Itt nagyon fontos az *anyagkiválasztás kér-
dése*, melyet merőben elütőnek képzelek el a forgalomban lévő
tankönyvek monoton anyagától.

Egy modern felépítésű nyelvi óra két legfontosabb' mozza-
nata a *munkábalendítés* (mis en train) és az *organizáció*.

Már az *anyagkiválasztás* is a munkábalendítés szempontját
szolgálja. A nyelvtanulás minden fokán *érdekes, ingerlő felada-
tokat kell összeállítanunk*, olymódon, hogy a gyermek ösztön-
szerűen munkába lendülve, a megoldást egyedül folytathassa.

Az *organizáció* annak elősegítésére irányul, hogy a gyer-
mek a választott feladatot a lehető legcélravezetőbb techniká-
val oldja meg, s hogy a munkában egyik gyermek a másikat
segítse.

Lássuk az anyagkiválasztás szempontját.

Szólanunk kell a beszédgyakorlat, az olvasmány, a fone-
tikai gyakorlatok, a nyelvtan és a fogalmazás *fejlődéstani szem-
pontok szerint kiválasztott* anyagáról.

a) *A beszédgyakorlat*

A beszédgyakorlat anyagában ebben a korban a mindennapi
élet. Körülbelül 15—20 képben van összefoglalva a mindennapi
beszélgetés anyaga. A tanítás a *direkt módszer* szerint történik.

1. A gyermekek a tárgyak nevét, a nemek különbségét
színekkel megkülönböztetve, a tárgyra tűzik.

2. A tárgyakon cselekvéseket hajtunk végre s a kifejezése-
ket összegyűjtjük.

3. A leggyakrabban előforduló mondattípusokat tudatosít-
juk s önálló kérdés-feltevással és a szórend begyakorlását elő-
segítő eszközzel* állandósítjuk.

A *haladó csoport*** önálló erővel vesz részt a szókincsgyűj-
tésben, segédkezik az anyag összehordásában és feldolgozásá-
ban. Egy képleírásnál megelégszünk, ha a kezdő csoport meg-
ismeri a tárgyakat, ha egyszerű mondatokban be tud számolni
a képen történekről. A haladók kibővítik a szókincset. Példa:
»Das Mittagessen«. Összegyűjtik az ételek nevét (levesek, fő-
zelékek, tészták stb.). Étlapot állítanak össze, egy hétre, egy
hónapra való. Párbeszédet formálnak: Vendéglőben. (A csa-
lád kiránduláson van; egy kényeskedő gyermek, szigorú apa,
ügyetlen pincér stb.) A variációk számtalan lehetősége adódik
itt. A kezdők is kedvet kapnak. Megtanulják a haladók és a ta-

* Az Új Iskola kartonból készített nyelvyakorlási eszköze.

** Minden osztályban van haladó és kezdő csoport (néha még egy 3.
átmeneti csoport is). Ezek egymás segítségével csoportokban is dolgoznak.

nár által javított párbeszédeket. Igen sok szó forog így, igen mozgalmas az óra s a gyengébbek beszélő kedvét is erősen fokozza.

b) *Az olvasmány.*

Milyen legyen az idegennyelvű olvasmány a 8—12 éves korban? Milyen formában mozgatja meg legjobban a gyermek nyelvtanulási tevékenységét?

Lélekfejlődés szempontjából konkrét korban mozgunk. A gyermeket az akció, az eseményszerűség érdekli. Előtérben áll az érdekfeszítő elbeszélés, mely a fejlődési kornak vége felé ad itt-ott teret a hangulatos leírásnak.

A gyermek érdeklődése nem tapad e korban egy bizonyos tárgykörhöz. Jellege az, hogy igen sokoldalú, de nem mélyreható. Inkább a külső tények kötik le. Képek, melyek gyorsan és élénken peregnek s összefűzve tömör cselekvést adnak. A nyelvtanulási tevékenységet akcióba lendíti bármilyen tárgyú olvasmány, mely ilyen formában van megírva.

Pl. kezdőfokon: *A tücsök és a hangya.* — A tücsök kopog a hangya ajtaján. Beköszön a házba. A hangya megjelenik az ajtóban. A tücsök feltárja szomorú helyzetét. A hangya hajt-hatatlanul és keményen elutasítja őt.

Az ilyen módon rövid mondatokban, dramatizált formában megírt olvasmány arra indítja a gyermeket, hogy maga is akcióba lépjen, beszéljen, beleélje magát a szereplő személyek helyzetébe. A kis dialógot önállóan tovább alakítsa.

Vagy: filmszerűen pergetjük le az elbeszélést. Illusztráló képsorozat az alap, mely sorozatos egymásutánban ragadja ki az esemény legfontosabb momentumait. A képekhez egy-két mondat fűződik, mely a cselekmény egy-egy aktusát önti formába. Azt, amelyiket a kép épen ábrázol. A gyermek könnyen és örömmel sajátítja el az elbeszélés cselekvés-sorát, mert akkor ő »filmrendező« lehet, ki a történetet a többi gyermek előtt önállóan pergeti le, hozzáfűzve az idegennyelvi szöveget, mint magyarázatot.

Ebben az életkorban a gyermekek nagy kedvvel dramatizálják az olvasott elbeszéléseket. A gyermek annyira élvezi magát a játékot, hogy sokkal hamarabb belelendül a beszédbe, mint az elbeszélés kötött formáin át. Az előbeszéd természetesebb, előadásmódja dinamikusabb, így a helyes kiejtés is gyorsabban sajátítható el ezeken a játékokon keresztül.

Nagy segítség, ha az olvasmány úgy van megírva, hogy a gyermek azt minden nehézség nélkül játékká alakíthatja. Ilyen előzmény a jelenetszerűség és a párbeszédes forma. Így van megírva az I—II. lic. tanulók számára írt Lux—Theisz tankönyvben a Rotkäppchen. Különben a Grimm mesék nagyrésze alkalmassá tehető a megjátszásra. A gyermek különösen a humoros jeleneteket élvezi. Hogy a szerepet eljátszhassa, hosszú szöveget máról-holnapra megtanul.

A haladók többször rendeznek bábszínházat a kezdők számára. Ilyenkor a szövegeket teljesen szabadon improvizálják, sokszor igen leleményesen. A humor e korban nagymértékben inspirálja őket.

Ezek a példák azt mutatják, milyen struktúrájú olvasmány ragadja meg e korban a gyermeket, mi mozgatja meg nyelvtanulási tevékenységét. Kíváncsi lenne, hogy az olvasókönyvek több ilyen módon megírt olvasmányt tartalmaznának. Sokkal több eredményt lehetne elérni a nyelvtanulás terén.

Egy másikfajta aktivitás, melyet ebben a fejlődési korban szintén meg szoktunk kezdeni, az *önálló olvastatás*. A haladotabbak a kollektív anyagon kívül önálló olvasmányokkal bővíti tudásukat s erről az osztály előtt be is számolnak. Mese-könyvek, elbeszélések, rövidebb és hosszabb történetek állnak a tanulók rendelkezésére. Ezeket kiki maga »preparálja«, s mint többletmunkáról, beszámol szóban vagy írásban. Ha valaki nagyon vonzó és alkalmas olvasmányra talál, meglepetésképpen dramatizálja azt az osztály számára.

c) *Kiejtési gyakorlatok.*

Hogy ezekre még ezen a fokon is szükség van, az kétségtelen. Hogy milyen formában állítjuk be ezeket a gyakorlatokat, az attól függ, hogy abban a bizonyos gyermekcsoportban, amely éppen a kezünk alatt van, milyen fajta nehézségekkel találkozunk.

A kiejtés az »utánzó nyelvtanulás« korában kevésbé problémát okoz. Itt a gyermek könnyen sajátította el a szólamok zenei lejtését. Ha a nyelvtanulást a 8–10 éves korban kezdjük, igen megzavarja a tiszta kiejtés elsajátítását az olvasás és írás tanulása. A gyermek az idegen szót az írott képhez kapcsolja, mely nem fedi a fonetikus képet. Nagyon fontos, hogy először tanítsuk meg őt a helyes kiejtésre s azután olvastassunk.

Nagyon lényeges, hogy szisztematikus, igen sűrűn alkalmazott gyakorlatokkal a gyermeknek kiejtésbeli támpontokat adjunk. Ez történhetik szavak hangoztatásával, szólamok mondatásával, ritmikus mondókák betanulásával.

Ebben a korban igen erősek a mozgásasszociációk. A szólamok zenei lejtése sikeresen kapcsolható mozdulatokhoz, ritmikus járáshoz. Ez addig gyakorlandó, míg a gyermek az idegen nyelv sajátos lejtését megszokja. Sokszor ütemezéssel kísérik a szólamokat, különböző módon jelöljük a hangsúlyt.

Tekintet nélkül a megértésre, egész egyszerű mesék közben való mondatását már az első órák egyikén megkezdjük, hogy érezze a gyermek az idegennyelvű próza hullámvázának törvényszerűségét. Amikor a szöveg a fülében van, akkor jön az analízis: a pontos megértés és legutoljára az olvasás.

d) *Nyelvtan.*

A »cselekvés nyelv«-nek zónájában középponti helyet foglal el az akció, az ige. A tanítás kiindul a cselekedtetésből. A tanulók különböző cselekvéseket hajtanak végre és cselekvés

közben ki is fejezik azt. Először az első személy cselekszik, aztán a többes számú első személy, majd a harmadik s legutoljára a második személy. Ezzel a sorrenddel csak azt akartam jelezni, hogy a cselekedtetés a lélektani és nem a logikai sorrendhez igazodik. Ugyancsak a cselekvések hosszabb időn keresztül minden órán gyakorlandók, hogy az teljesen beidegződjék. Ezeken a gyakorlatokon kívül az egész vonalon a cselekedtetés dominál: megjelenítő párbeszédekben, elbeszélések megjátszásában, beszédgyakorlatban. Előadódik a kifejezésben az idők különbsége. Közben a gyermek játszva állítja össze az igeragozási tabellát.

A nyelvtani gyakorlatok másik témaköre a praeposícióhasználat, vagyis a cselekvés körülményeinek kifejezését öleli fel. Itt a kifejezésnek megfelelő helyzetet teremtyük meg: Ich lege das Buch auf den Tisch, s ezt öntjük szavakba. Egy-egy csoport praeposícióit együtt gyakoroljuk úgy, hogy

1. a tárgy egy másikhoz viszonyítva különböző helyzetbe kerül,

2. ugyanabba a helyzetbe kerülnek a különböző névelőjű tárgyak.

Az érzékeltető megjelenítés után magát a használatot gyakoroljuk be u.n. »praeposíciós tabelláink«-on. Minden praeposíciónak van egy külön kartontáblája. Ezen egy kérdés van feltéve: pl.: Wo liegt Schnee? — A kitöltendő gyakorlat 12—14 mondat: auf — Strasse, auf — Baum, auf — Dach stb., hol a főnevek nemét más-más szín jelzi. A gyermek a kihagyott hézagot kitölti s munkájának helyességét egy, a helyes megoldást tartalmazó tabellával ellenőrzi.

Igy segítség nélkül mehet végig a praeposícióhasználat mindig nehezebb és nehezebb gyakorlatain. Munkáját maga ellenőrizheti s egyéni tempóban végezheti a begyakorlást, hol a különböző nyelvi készséggel rendelkező gyermekek különben egymás haladását gátolják.

Ezek után a haladottabbak, kik ezen a gyakorlaton hamar túljutnak, önálló gyűjteményeket állítanak össze, hol a használat alkalmazhatóságát figyelik meg s ennek nyomán a praeposícióhasználat különös változatait gyakorolják be, önállóan alkotott példákön.

Természetesen a nyelvtanulással állandó *helyesírási gyakorlatok* kapcsolatosak. Itt csak azokról szólok, melyek a gyermekek aktivitásából táplálkoznak. A gyermekek minden órára u.n. »ravasz mondatokat« (2—3 nehéz helyesírási mondatot) hoznak. Ezek közül a legjobbakat egymásnak lediktálják. Azután a gyűjtő maga nézi át a füzeteket s javítja ki a hibát. Óránként 5—6 nehéz helyesírási mondat forog így s a gyermek megszokja, hogy tekintete a hibára rátaláljon.

e) *Fogalmazás.*

Feladat az elbeszélő stílus elsajátítása, jelenetek ábrázolása

történetben. Minden, ami mint improvizálás, párbeszéd, helyzetrajz a beszédfejlesztés előmozdítója volt, megjelenik írásbeli kifejezésben, eleinte kérdések által támogatva, később minden támogatás nélkül. Az önálló fogalmazási készség az elbeszélés könnyedségében, németes fordulatok minél szabadabb használatában nyilvánul meg. Egyéni élmények leírása, zamatos módon, jelenetek a mindennapi életből, folyó, vagy párbeszédes formában, elbeszélések egyéni invencióval való dramatizálása várható ezen a fokon. A sikerült fogalmazások legkimagaslóbb tulajdonsága az élénkség. Finomságot, érzelmi és hangulati árnyalatokat ezen a fokon még nem lehet várni. Az árnyalati finomságok kifejezése a következő fejlődési periódusban kezdődik meg.

c) Az érzelmi nyelv.

A 12—13 éves kor, a pubertás korának kezdete, fordulópontot jelöl a gyermek beszédképességének fejlődése szempontjából. Spranger Eduard berlini egyetemi tanár megállapításaira hivatkozom, ki a pubertás korát az érzelmi meggazdagodás időszakának nevezi, saját kísérleteinkre, melyek ezt a tényt kétséget kizáróan igazolják. Az anyanyelv színessé és gazdaggá válik, hangulatok és árnyalatok szélessékálájú kifejezéseit teremti meg. Új képességek ébrednek a lélekben, melyeknek hajtóereje a meggazdagodott érzelmi élet nagyszerű dinamikája. A nyelvfejlődés e harmadik zónáját az *érzelmi nyelv* korának nevezem.

Természetesen az idegen nyelv tanításánál igényeinket le kell fokoznunk. Ha a gyermek a nyelvtanulást csak a 8—10 éves korban kezdte és az csak a csekély óraszámú iskolai tanulásra szorítkozik, célkittűzéseinket szerényebbre kell szabnunk. Számítanunk kell a csekély nyelvtelhetséggel rendelkező tanulók nyelvtanulási nehézségeire is. Ezek a körülmények esetről-esetre más eljárási módokat tesznek indokolttá. Bizonyos általános elvek mégis leszögezhetők.

A gyermek érdeklődése a pubertaskor előhaladásával mind hangulatibb s az árnyalatok iránt fokozatosan érzékenyebb. A *beszédgyakorlatok* tárgyköre megváltozik, a Heimatkunde, majd a Kulturkunde területéről veszi anyagát, mindjobban belevezet a »couleur local« titkaiba, melyek annak a fajnak történetére, melynek nyelvét tanítjuk, különösen jellemzők.

Az *olvasmányok* tárgyköre is egyre bővül, finomul. Fokozatosan nyílik meg az érdeklődés a történelmi és irodalmi jelenségek iránt. Fejezetek nagy emberek életéből, regényrészletek az új irodalomból, melyek belső kérdéseire felelnek, igen kedvelt olvasmányai e korszaknak. Mohó érdeklődéssel olvassa a faj életének történeti és érzelmi jellegét feltáró könyveket. Érdeklődik minden iránt, ami az ember belső életére vonatkozik. Egymásután vonhatók be tanulmányainak körébe a legjelesebb

írók és költők, különösen a saját érzelmi életét megterméke-nyítő irodalom.

A *nyelvtan*, ha teljesen a lélekfejlődés törvényeihez igazodnék, ezen a fokon nem lenne sem analitikus, sem konstruktív. »Affectiv grammatika« lenne, melyet a francia nyelv területén, egy magasabb fokon, oly mesterien alkotott meg *Bally* genfi egyetemi tanár. Szóvonzatok tanulmánya lenne, inverziók spontán tudománya. Bally rendszerét kellene gyermektanulmányi tudással, a pubertaskor lelki alkatának megfelelően transformálni.

A *fogalmazással* szemben, tekintetbe véve az érzelmi és hangulati élet gazdagságát s az *invenció* erejét, a pubertás korában igen nagy igényeket támaszthatunk. Igen nagy gondosságot igényel a megfelelő szókincs megadása, mely a gyermeket gazdagsága és kellő variációi révén szabad fogalmazásra, igen gyakran szabad alkotásra serkenti. Témák: jelenetek, pillanatfelvételek, hangulati leírások. Jellegzetes sajátságok, szokások visszaadása, irodalmi témák, jellemzés.

Egészen más körben mozognak a 13–14 éves korban a gyermekek kollektív, dramatizált megjátszásai is. A gyermek érdeklődése e korban Spranger szerint mithológikus, heroikus és vallás erkölcsi. Ez a sajátos beállítottság tenemtette meg »Erda ébredése« c. mitológiai játékot egy olyan osztályunkban, hol növendékeink nagy többsége a nyelvi készség birtokában volt annyira, hogy a lelkében élő gondolati tartalmat kifejezésre tudta juttatni.

ERDA ÉBREDÉSE, tavaszi játék, a visszatérő Nap örömnünnepe. Előzetesen tanulmányoztuk az Edda dalokat, a mondákat, Wagner Richard operaszövegének zengő ritmusait. IV. *polgári osztályú* leányaink a tavasz érkezésének mithoszát saját elgondolásukban a következőképpen írták és játszották meg.

Szereplők: Erda, Wala, Weise Frauen, Menschen, Zwerge, Donar, die Niebelungen, der nieb. König, Rheintöchter, Mond, Sonne.

Csak a játék első fejezetét közlöm. A gyermekek 3 jelenetben alkották meg.

Kórus: (Wagner ébresztő kórusát mondja karban)

Wala: (erhebt sich) Die Erde ist kahl, der Himmel ist leer. Keine Blume blühet, kein Tier lebt! — Blumen, wachet, dann verblühet, Früchte treibet! Tiere, kommt hervor! Und Du, Mensch, Krone der Schöpfung, komme und regiere über Pflanzen und Tiere! Weise Frauen, kommt und erzehlet, was Ihr sahet, was Ihr sieht!

Erste Frau: Vor der Schöpfung war alles öde. Nichts regte sich, nur die Götter lebten auf der Erde. Da erschuf Wala den Menschen. Der Friede fliehte und Unfriede schritt darnach. — Tod und Leben wechseln beide auf der Erde überall — Unfriede brachte der Mensch!

Zweite Frau: Wala winkte und erschuf die Erde! Er winkte wieder

und die Erde wurde reich von Pflanzen und Tieren. Er winkte das dritte-mal, da kam der Mensch hervor!

Wo vorhin nichts war, sind jetzt weite Wiesen, da blüht der Pflanzen bunte Schaar! Auf den blühenden Bäumen singen Vögel. — Die Bienen fliegen von Blume zu Blume.

Und der Mensch steht stumm und staunend da und bewundert Wala's Grösse.

Dritte Frau: Ich schaue nicht in die blühende Welt, mein Auge blickt in die Zukunft. Ich sehe es genau, was mit einer Person geschehen wird. Ich sehe weit, weit, vom Leben, bis zum Tode.

Wala: Ich bin die Gottheit, ich bin der Herr, ihr alle seid mir nur Untertanen. Hört, was Wala jetzt sagt! Hört! Ich will das Werk beenden! Die Erde ist schon belebt. Jetzt werde ich den Himmel mit Planeten versehen. Mond, trete vor!

Mond: (verbeugt sich)

Wala: Du musst die Nacht hell machen! Wenn alles finster ist, kommst du mit deinem holden Schein und beleuchtest alle Wege.

Schaar der Sterne! Funkelt glühend auf dem Himmel und helfet leuchten!

Und jetzt! Höret Alle, Menschen, Tiere, Pflanzen, höret: Ich schaffe die Sonne!

Pracht und Wärme, edle Schönheit gibt die helle, leuchtende Sonne! (Alle knien nieder und schauen begeistert auf die Sonne.)

Erster Mensch: (Erhebt sich von Hintergrund) Oh Sonne, Sonne, goldene Sonne, dein Licht verblendet des Sünders Augen!

Wala: (mit ein wenig Stolzheit) *Das Werk ist beendet!*

(Musik.)

(Irták B. É. és F.M. IV. polg. o. tan.)

d) Az ideák nyelve.

A nyelvfejlődés utolsó zónája, az ideák nyelve, legkorábban a középiskolai tanulás utolsó éveiben kezdődhet s a felnőtt korba nyúlik át. A pubertaskor elemi erővel megnyilvánuló dinamikája lassan elcsendesül. Megszűnik az érzelmek nagyszerű tolongása s az uralmat a gondolkozás megzabolázott szigorú rendje veszi át.

Az ideák nyelve szóhasználatban szegényebb, de mondat-szerkesztése következetesebb, mint az érzelmi nyelv. A nyelvhasználat szigorú logikai formák kész járataiba sikklik bele. A mondat elemeinek összefüggése architektónikusan szabályos.

Ebben a nyelvtanulási zónában lehet a *konstruáló* nyelvtanítási módszerekkel a legsikeresebben dolgozni. Azzal a konstruáló módszerrel, melyet középiskoláinkban oly különös előszeretettel alkalmaznak, s melynek használhatósága, a lélekfejlődést tekintetbe véve, csak a 15 éves kortól kezdődően indokolt. S ekkor sem lehet pl. az érzelmi nyelvfejlődés zónájában kizárólag ezzel dolgozni. Mert lehet ugyan, hogy ezúton

eljut a tanár a nyelvtani szerkezetek használatának teljes pontosságához, de a tanulók nyelvhasználata szegényes marad.

Ezzel a dolgozattal arra az elvre kívántam rámutatni, hogy az idegen nyelv tanulása akkor a legeredményesebb, ha figyelembe vesszük a tanulók lelki fejlődését, s ehhez hangoljuk hozzá a használatban bevált, megfelelő tanítási módszereket.

Dr. Blaskovich Edith

A munkaiskola mérlege

A pedagógia történetében alig találunk reformmozgalmat, mely annyi buzgó követőt, rajongó apostolt, de egyúttal annyi kérérlhetetlen ellenfelet is kiváltott volna, mint a munkaiskola gondolata. Az amerikai John Dewey, a német Kerschensteiner és Gaudig, hihetetlen erővel ragadták magukkal a tanítás embereit és aránylag rövid idő alatt az egész föld kulturált területén elterjedt a mozgalom. De ugyanilyen rohamosan emelkedett az új iskola ellenfeleinek a száma is. Különösen Németországban, ahol a munkaiskola apostolai, az országot ért katasztrófa okát is a régi iskola szellemének tulajdonították, állottak élesen szemben egymással az új munkaiskola és a régi tanulóiskola hívei. Ez a harc a könyvek százait és az iskolák sokféle formáit termelte. Már a kétféle elnevezés: munkaiskola és tanulóiskola is, sok ellenfelet szerzett a mozgalomnak, mert azt a látszatot keltette, mintha a régi iskolában egyáltalában nem munkálkodtak volna, vagy mintha az új iskolában nem volna tanulás. Sok ellenzésre adtak okot azok a vádpontok, melyeket az új iskola harcosai a régi ellen emeltek. A legsúlyosabbak, hogy a tanulóiskola csak szóismeretet közöl, de jellemet nem nevel, hogy sok az élettől idegen és az iskola elhagyása után feledésre szánt adattal terheli meg a tanuló emlékezetét és hogy elnyomja a tanuló cselekvő ösztönét.

De különösen sok ellenfelet szereztek a munkaiskolának azok a túlzások, amelyekbe Németországban a mozgalom tévedt, mint ahogy a munkaiskola gondolata könnyen lehetetlen túlzásokba csábítja szerelmeseit. A tudós kezdeményezők gondolatainak félreértéséből keletkezett és minden ép érzéket megcsúfoló túlzások, helytelen vágányra terelték, a sokszor nagyon okos, habár nem mindig új gondolatot. A munkaiskolának annyi formája keletkezett, ahány apostol fellépett annak szolgálatában és ezek annyiféle és olyan szélsőséges pedagógiai elveket hangoztattak, hogy nem csoda, hogy az új irány most készül a fűrdővel a csecsemőt is kiönteni.

A teljesen a politika szolgálatába szegődött és új irányt

vett német folyóiratok nagy erővel húzzák most a munkaiskola lélekharangját, feltűnően éles éllel ostromozva annak szélsőségeit, gyakran elhallgatva helyes elveit. Az egyik folyóirat a munkaiskola közel két évtizedes mozgalmát befejezettnak tekintí, túlzásait az igazsággal szemben elkövetett groteszk vaksnak mondja, ahol a szélsőségek már-már a végtelenséget súrolták. A folyóiratok egy része elismeri, hogy a mozgalom két évtizedében sok becsületes munka, sok jóakarát, sok lendületes lelkesedés, sok értékes lélekkutatás látható, de ezen becsületes törekvéseknek megfelelő iskola nem alakult Németországban. Az iskolák túlbecsülték az iskola és tanuló teljesítőképességét, így az új iskola üres térbe épített és valóságban kuruzslóintézménnyé lett. A munkaiskola szülőházájában hitelét veszítve, a folyóiratok arról, mint természetes halállal kimúlt pedagógiai kísérletről írnak. Kétségtelen, hogy ebben a hangulatváltozásban a német politikai irányváltásnak is nagy szerepe van. A munkaiskola szelleme, szabadabb levegője nem egyeztethető össze a nemzeti szocialista politika törekvéseivel, de az is bizonyos, hogy az új iskola túlzásai adtak tápot az ellenmozgalomnak.

A német hangulatváltozás bennünket is óvatosságra int. Mi, akik a munkaiskola mozgalmával fölvetődött metodikai elveket csak bizonyos fenntartásokkal fogadtuk el, okulhatunk, ha ezt az újabb német mozgalmat figyelemmel kísérjük. Az elvek közül kiválogatjuk azt, amit az iskola komolyságának veszélyeztetése nélkül, a tanítás sikeresebbé tétele érdekében alkalmazhatunk, de óvatosan elkerüljük a túlzásokat, amelyek veszélyeztetik nemcsak a tanítási eredményét, hanem, amint a német példa mutatja, magát az üdvös mozgalmat is, azt is, amit abból követni érdemes.

Tagadhatatlan, és ezt a német folyóiratok is kénytelenek elismerni, a munkaiskola olyan tanítási technikát kezdeményezett, amellyel a legnagyobb tanítási eredmény érhető el. A tisztán előadó-tanításhoz meghonosította a tanítás egyéb technikáit, amelyekkel a tanuló aktív részese lesz a tanításnak. A tanuló írásán, rajzolásán és egyéb kézimunkáján kívül, felszabadította a tanuló kérdező vágyát, ha a szőnyegen levő tanítási anyag keretében kérdezni valója van, ami a régi iskolában lehetetlen volt a szigorú fegyelem megbontása nélkül. A szabad beszélgetés minden formáját alkalmazta a tanításban: az állítást és ellenmondást, a kérdést és feleletet, tiltakozást és hozzájárulást, a kételyt és bizonyítást és mindezek igazi értékeivé váltak a tanításnak. Meg kell azonban állapítani, hogy az ilyen szabadon beszélgető tanításhoz gyakorlott, művész tanár kell, csak az ilyennél várhatunk számbavehető eredményt. A tapasztalat azt mutatta, hogy erre nem minden tanár alkalmas és a szabad beszélgetés könnyen üres fecsegéssé lesz és gyakran a fegyelem meglazulásához vezet. Mindig ezt a technikát nem is lehet erőszakolni, mellette gyakran jogosult a kérdeve-kifejtő, sőt az

előadó tanítási technika is. Nem lehet pl. mellőzni a történet-tanítás lelkesítő előadásformáját, a költeménytárgyalás gyújtó buzditását vagy a hazafias ünnepélyek ünnepi szolamát.

Míg tehát óvakodnunk kell attól, hogy a tanuló a tanítás folyamán fecsegővé váljék és ne tudja más beszédét folytonos beleköttyögés nélkül végighallgatni, addig viszont az iskola nem mellőzheti többé a tanuló cselekvő részvételét a tanításban, ami nemcsak abban nyilvánuljon meg, hogy a tanuló ír, rajzol, vagy egyéb kézimunkát végez, hanem abban is, hogy alkalmat adunk neki, hogy elmondhassa a tanítási anyag körébe vágó tapasztalatait és kérdéseit. A tanulónak ezt az aktivitását minden tárgy keretében alkalmazni lehet és kell, ezt többé ki nem hagyhatjuk tanításunkból, akár munkaiskolának nevezzük a tanításnak ezt a formáját, akár más szerencsésebb elnevezést keresünk annak.

A munkaiskola másik jelentős eredménye, hogy a tanár és tanítvány, továbbá a tanuló és tantárgy közötti távolságot csökkentette. Megszüntette a tanteremnek azt a formáját, ahol a tanulók elől vagy hátul kulcsolt kezekkel, mereven a padokban ülnek, a tanár pedig szinte elérhetetlen magasságból adja elő tudományszakjából az órára kitűzött penzumot. A munkaiskola a tanulót felszabadította a padhoz kötöttségből, a tanárt pedig leszállította a magas pódiumról a padok elé vagy közé és ezzel nemcsak a fizikai térben, de lélekben is közelebb hozta a tanárt a tanítványhoz. A tanár félelmetes tekintélye helyébe a kölcsönös szeretetet és bizalmat állította és a szeretetet tette a leg-hatékonyabb fegyelmi eszközzé. Azonban míg a mozgalom kezdeményezői arra törekedtek, hogy a két tanítási tényező, a tanár és tanítvány közötti távolságot a lehetőségig csökkentsék, a túlbuzgók ezt a distanciát a nullig redukálták. Ijesztő túlzás az az állítás, hogy a tanár teljesen háttérbe vonulhat, nélkülözhetővé válik, vagy tevékenysége másodrangúvá válhatik. Az igazság az, hogy a mozgalom által meghonosított szívélyes viszonyt tanár és tanítvány között, az osztálytermek barátságos, egészséges, derűs szellemét többé nem számúzhatjuk az iskolából. A tanár nem állhat elérhetetlen magasságban tanítványai fölött, de viszont meg kell követelnünk a gyermek szeretetéből fakadó tanári tekintélyt, hogy a tanár tanítványa határozott, öntudatos vezetője legyen, aki ha kell, parancsolni és engedelmességre kényszeríteni is tud.

A tanuló és tantárgy közötti távolságot is csökkentette a munkaiskola azáltal, hogy a tanuló öntevékenységét biztosította. Az öntevékenység gondolata nem új a tanításnál. Comenius óta, minden számottevő pedagógus hangoztatta, hogy önálló egyéneket csak öntevékenység útján lehet nevelni. Pestalozzi szerint igazi tudást csak öntevékenység útján lehet szerezni. És bár az elmélet mindig hangoztatta, az iskolai tanításban nem tudott olyan módszer meghonosodni, amely az öntevékenység útján való tanulás követelményének megfelelt volna. A

munkaiskola volt az, amelynek sikerült a régen hangoztatott elvet a gyakorlatban, az egyes tantárgyak módszerében megvalósítani. Minden tantárgy keretében sikerült olyan eljárásokat kieszelni, amelyek a tanuló öntevékenységet biztosíthatták. A munkaiskola túlbuzgó hívei, ezt a kétségtelenül helyes didaktikai gondolatot is túlozták. Szerintük a tanulót szabadjára kell engedni, mindent kitalálhat, a tanártól csak némi irányítást kívánnak. A németek ennél a kérdésnél főként a tekintélyrombolástól tartanak. Szerintük, az emberi erőnek a munkaiskolában való ilyen túlbecsülése, könnyen arra a gondolatra vezethet, hogy az embernek egyáltalában nincsen »Führer«-re szüksége, hiszen az emberi találékonyság, bármikor minden vezetés nélkül is újra teremthet mindent. Nem folyton kérdező, kételkedő, ellenmondó emberekre, van a köznek szüksége, hanem tekintélyt tisztelő, vakon hívő emberekre. Ez a másik szélsőség, a kettő között van a követendő helyes út. Amit a tanuló maga is tapasztalhat, amire magától is ráeszmélhet, amit saját okoskodásával is kitalálhat, amit magánolvasmányával is megtanulhat, azt ne közölje vele a tanár. Az öntevékenységek sokféle formáját, amelyeket a munkaiskola lelkes munkásai megállapítottak, a tanulók önálló olvasmányait, újsághíreit, újabb időben a tanulók lexikonját stb. a tanítás többé nem nélkülözheti. De nem lehet az idő nagy részét azzal tölteni, hogy a tanulóból úgy-ahogy használható problémát kierőszakoljunk, amikor azt a tanár sokkal világosabban tárhatja a tanulók elé. Kerülni kell a tanulóknak sok időt igénylő találgatását, szörszálhasogató fecsegését.

A munkaiskola eredményének tudható be az is, hogy felhívta a tanítás figyelmét az alkalomszerű tanításra. Ilyen alkalmul szolgálhat az iskolában vagy azon kívül előfordult nem várt esemény. Pl. az iskolaidő alatti zivatar vagy szivárvány, a közélet valamely feltűnő eseménye, képviselőválasztás, feltűnő újsághír, földrengés, emléknapok, kirándulás alkalmával szerzett tapasztalatok stb. Rendszerint a tanulók vehetnek föl ilyen aktuális kérdést. A kötött tanterv, merev tanmenet gyakran akadályos lehet a tanár szabadabb megmozdulásának, a tanulók által fölvetett ilyen kérdést nem tárgyalhat, mert a tanterv sürget, a tanmenet köt. A munkaiskola túlbuzgói elítélnék minden kötöttséget, tantervet, tanmenetet, órarendet, amelyek szerintük a tanítást mesterséggé devalválják. Teljes szabadságot követelnek, a tanításban teljes alkalomszerűséget és minden tanításhoz a kezdeményezést a tanulóktól várják. Minden problémát a tanuló hozzon az iskolába, amelyet a tanulók közös, szabad beszélgetéssel oldanak meg. Ezt a szabadságot annyira túlozták, hogy az osztályrendszert teljesen megszüntették, bevezették a tanulók önkormányzatát és döntő beavatkozást engedtek a tanulóknak a tanár megválasztásában. Mindezek a túlzások a tekintélyi elv tényleges lerombolásához

és a tanítás eredményének veszedelmes fölületességéhez vezettek. Az igazság itt a következő: Fontosabb alkalmoszerű megbeszéléshez a tanuló hozhatja a problémát. A világosan szemléltethető alkalmakat az iskolának elmulasztani nem szabad, akkor sem, ha ezáltal a tanmenet bizonyos eltolódást szenved. Az ilyen eltérés nem kifogásolható, mert módot kell adni a tanárnak arra, hogy fontos alkalmoszerű problémákkal foglalkozhasson. De nem kifogásolható, ha a tanár az eltérést a tanmenetbe bejegyzí és azt kellőképpen indokolja. Erre a bejegyzésre éppen a túlzások elkerülése végett van szükség, mert nem mondhatunk le, a tantervvvel és tanmenettel biztosított rendszeres haladásról, a tantárgyakban elérhető szilárd, és biztos tudásról.

A munkaiskola eléggé nem értékelhető eredménye, hogy szakított a pusztán az emlékezetre bízott, csak szóismeretet nyújtó, tisztán csak a tankönyvre támaszkodó tanítással. Kizárta az olyan tanítást, ahol a tanár csak előad, kikérdez és osztályoz, a tanuló pedig megtanulja a tankönyvből kijelölt leckét. Ezt a fáradságos emlékezéssel megszerzett tudást váltja föl az önálló kutatás, önálló olvasmány, tapasztalatgyűjtés, megfigyelés stb. Végtetes tévedés azonban, hogy a rögzítéshez szükséges házi lecke megtanulása értéktelen tevékenység. A könyv a munkaiskolában sem vált fölöslegessé, a tanulónak most is kell leckét tanulnia és hibát követ el a tanár, ha ezt a leckét számon nem kéri vagy megelégszik azzal, ha a tanuló a lecke anyagából egy-egy feltett kérdésre rövid feleletet tud adni. Követelni kell a folyamatos, szép előadást is. Különben könnyen az lehet az eredmény, hogy a tanuló többet tud a tanított anyagból az óra végén, mint a következő óra elején, amikor esetleg már semmit sem tud belőle.

A munkaiskola, mint metodikai elv, határozott fejlődést jelent a tanítás módszerében, ami azt jelenti, hogy vele az iskola tanítási és nevelési céljait tökéletesebben érhetjük el, de semmi esetre sem jelenti azt, hogy általa a tanítás játékká lehet. A munkaiskola eredményei csak azokat ejthetik csalódásba, akik ez utóbbit várják attól.

Szenes Adolf

Földrajz

Norvégia

(Tanítás a polgári fiúiskola II. osztályában)

Bevezetés. Európa egyes részei a természettől kijelölt s megkülönböztetett arcélú területek. Dél-Európa a maga mediterrán jellemvonásával, Közép-Európa a középeurópai értelemben vett természeti és emberi centrikusságból származó sokoldalúságával, Nyugat-Európa a kontinens és óceán kincseit gyűjtő s tengeri-helyzeti energiáit gyakorlati és szellemi téren is messzehatóan értékesítő törekvéseivel, Kelet-Európa idő- és térbeli egyhangúságával, Észak-Európa pedig mint a szárazföld mostohaágától a tenger felé billentett gazdasági élet tere, mind mind különböző nagyobb tájak s éppen ezért elhatárolásuk, történelmük, gazdasági és geopolitikai alakulásuk nem véletlen, hanem a különböző jellegű földrajzi térből kinőtt szükségszerű és okszerű következmények. Ezeket a különbségeket és okszerűségeket — amennyire csak lehet, — kiemeljük a tanítás alkalmával is.

A tanítás előtt rövid áttekintést adunk Észak-Európáról s összegyűjtjük a tanulók eddigi ismereteit Norvégiáról.

Mutassátok meg a térképen Norvégiát! Kérdés, hogy *mi tette lehetővé ezen az északi tájon az ember életét?*

Hol épültek Norvégia nagyobb városai, községei? Miért sűrűbb a település a *partvidéken*, mint a belső területeken? Halottátok már, hogy a tenger táplálékot ad az embernek. A parttól befelé pedig mind magasabb vidékre jutunk: hegyvidéken mindig ritkább a lakosság. A partvidéken a tenger az éghajlatot is elviselhetővé teszi. Keressünk városokat Norvégia északi részein. Ott van Hammerfest.

Nézzük meg, milyen földrajzi szélességen épült ez a város. (Túl van a 70. szél. fokon.) Keressetek a világ térképén más várost is, ilyen magas északon! Nem találunk. Hammerfest a *Föld legészakibb városa*.

Miért nem építettek máshol is ilyen messzi északon fekvő városokat? Most fejtjük meg a kérdést: miért élhetnek emberek Hammerfestben?

(A gyermekek már Nagy-Britanniával kapcsolatban tanultak a Golf-áramlatról. Ennek jelentősége csak Észak-Európában domborodik ki igazán.)

Figyeljük meg a *tengeráramlások térképét!* Honnan indul a Golf-áramlat? A Mexikói-öböl tájékáról csap át Európa felé és az egyenlítői tengerek meleg vizét szállítja a nyugati és északnyugati partokra. Hogyan keletkezik a tengeráramlat? (Rövid

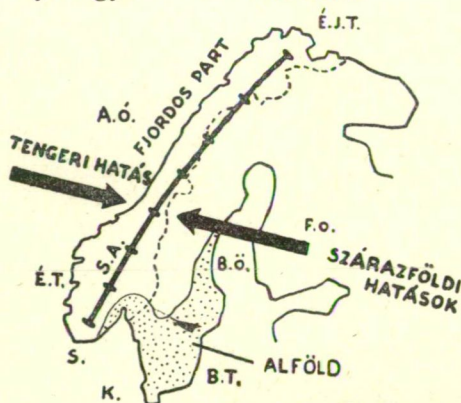
beszélgetés.) A természet tengeri vízfűtéssel ajándékozta meg Európát. Ez különösen a Skandináv-félszigeten jelentős, mert itt enélkül igen hideg lenne. Figyeljétek meg az izotermás (hőmérsékleti) térképet!

Mennyi Hammerfest évi közepes hőmérséklete? (A tanulók 0°C -t jelentenek.) Nézzétek meg azt, hogy Észak-Amerika hasonló szélességein mennyi az évi középhőmérséklet? Itt -10°C -nál is kevesebb, néhol (a sarki szigetvilágon) -15°C . Ekkora nagy hőkülönbséget okoznak a tengeráramlások! Észak-Európa helyzete ebből a szempontból igen kedvező.

Az áramlás melegítő hatását az izotermákon (egyenlő hőmérsékletű vonalak) is jól megfigyelhetjük. A melegáramlás haladási irányában északra hajlanak a görbék. (Észak-Amerika keleti partjain egy dél felé nyomuló hideg áramlás éppen ellenkező viszonyokat teremt.)

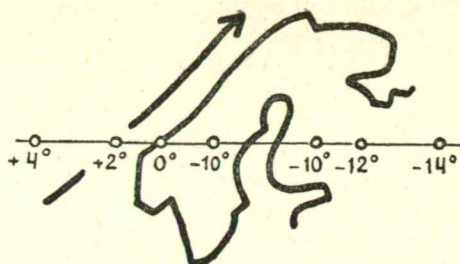
Nézzük meg azt a térképet, melyen az úszó jég (jéghegyek) déli határa látható! Ez a vonal a hőmérsékleti görbékkel párhuzamos; Észak-Európánál ez is északra, az áramlás irányába hajlik. A meleg áramlás elolvasztja a jéghegyeket. Figyeljük meg az izotermák helyzetét Norvégiától keletre! A gyermekek jelentik, hogy azok a szárazföld belseje felé ismét délre fordulnak. Mi okozza ezt?

A tenger és a Golf-áramlás hatása a szárazföld belseje felé csökken. Miért olyan gyors ez a változás?



1. ábra.

A gyermekek megállapítják, hogy egy hegyvidék vonul végig az országon a parttal párhuzamosan s ez akadályozza a tengeri levegő beáramlását. A hegyvidék tehát éghajlati tekintetben választóvonal. (L. 1. és 3. ábra.) Kerítésként szerepel: az óceáni és a szárazföldi éghajlati hatásokat elkülöníti. (Ismételjük ezen éghajlati formák jellemvonását.) Jelöljük meg ezt rajzban is. (A rajzban az évi középhőmérséklet térbeli változását jelöljük meg ugyanazon földrajzi szélességen. L. 2. ábra. A Golf-áramlás emeli az évi középhőmérsékletet.)



2. ábra.

A tengertől való távolság és a hegyvidék nemcsak a hőmérsékletben okoz változást, hanem más éghajlati következménye is van. Mi lehet az?

Megfejtjük a kérdést: a tenger közelében páradús a levegő, ezért ott több esőre van kilátás. A tengerről a szárazföldre vonuló levegőáram pedig (a mérsékelt zónában a nyugati szelek a legfontosabb csapadékszállítók) a hegyvidéken felemelkedve kiejti a csapadékot. Nézzük meg a *csapadéktérképen*, mennyi az évi csapadék a norvég partvidéken? A térkép 1000–2000 mm csapadékot mutat. Változik-e valamelyik irányban a csapadékmennyiség? Igen, kelet felé csökken. (Jelentik a tanulók, hogy néhol 500 mm-nél is kevesebb.) A csapadékszegény területek a tengerparttól messzibb és a hegyek szélárnyékában vannak. (Látunk-e ehhez hasonló példát Magyarországon?)

Hazánkban is a hegyvidékek az esősebb tájak, a hegyen túli medencék mindig szárazabbak. Hazánk éghajlata szárazföldi, Norvégiában a legfontosabb hatás az óceáni. (Kisebb hőingadozás.) Nálunk nagyobb szükség volna bővebb esőkre, mert nagyobb a párolgás.

Norvégia hegyein a csapadék leginkább hó. Hogyan lehet az, hogy itt nincsenek 2700 m fölé emelkedő hegyek (az Alpokban ilyen magas a hóhatár), mégis örök hó borítja a tetőket?

Megállapítunk egy új törvényt: *észak felé a hóhatár magassága csökken*. Mi lehet ennek az oka? Az, hogy a napsugár beesési szögének csökkenésével a felmelegedés is kisebb. Nézzünk a térképre: az Alpok a 10–15°-os hőmérsékleti görbék között, a Skandináv hegyvidék pedig a 10–0–5°-os görbék között helyezkedik el. A nagymennyiségű csapadék is lenyomja a hóhatárt. (Norvégiában a hóhatár 2000 m alatt van.)

Az örök hó és jég munkájának megértése végett vizsgáljuk meg Norvégia *helyzetét, határait és domborzatát*.

Norvégia Észak-Európának egyik tagja, a Skandináv-félsziget északnyugati sávján helyezkedik el. Határold körül az országot. (A gyermekek a térképről leolvassák a határokat.) Melyik tengerrel érintkezik az ország? Hosszú-e a tengerpartja? (Tengeri állam.) Hasonlítsd össze e tekintetben Magyarországgal. Norvégia lakossága könnyen tengerreszállhat, hazánk pedig szá-

razföldi állam. A kikötők télen jégmentesek. Minek köszönheti ezt Norvégia? (Golf-áramlás.)

Hasonlítsátok össze Norvégia területét hazánkéval. (Akkor, mint Magyarország. $T = 324.000 \text{ km}^2$.) Lakóinak száma azonban sokkal kevesebb: 2.800.000. (1/8 része Magyarországnak.) Vizsgáljuk meg ennek okait.

A gyermekek észreveszik, hogy az ország nagyrésze hegyvidék, ez pedig akadályozza, sok helyen kizárja a letelepedést. Hazánkban is, a sík vidéken nagyobb a népsűrűség, mint a hegyvidéken.

Vizsgáljuk meg *Norvégia hegyeit*. A hegység alakjából következtetünk annak ősi voltára; csapásirányában Skócia és Írország felé mutat, szerkezeti kapcsolata azokéval világos. Megállapítjuk tehát, hogy ez a hegység a már előbb megismert Caledóniai-hegyrendszer tagja.

Megemlítettük már, hogy milyen szerepet játszik ez a hegyvidék éghajlati tekintetben. De vajjon, nincs-e hatással az éghajlat is a hegyvidékre, különösen annak külső alakulására?

Az Alpok tárgyalásánál már megismerték a gyermekek a gleccserek működését, most jelenti, hogy az örök hótakaró gleccsereket bocsájt le, ezek pedig koptatják a hegyoldalakat. A havas tetőket itt fjeld-nek nevezik.

De hallottunk már a jégkorszakról is. A jég abban az időben a Germán alföldre is lehúzódott, akkor tehát Norvégia területe sem lehetett jégmentes. Néhány száz méter vastag jégréteg koptatta, súrolta, gyalulta a vidéket s az akkor már meglévő őshegyeket. Ezért nincsenek is rajta igazi hegyvonulatok, hegycsúcsok és gerincek. Legyalult tömegek ezek, széles hátakkal, itt-ott mélyebb szakadékokkal. Figyeljük meg a képeken a jég munkáját. (Néhány olyan képet mutatunk be, melyeken legyalult, legömbölyített sziklahátak láthatók. Sok helyen a termőtalaj még máig sem telepedett meg.) A jégkorszak a talajtól is megfosztotta sok helyen a tájat. Nagy területek terméketlenek.

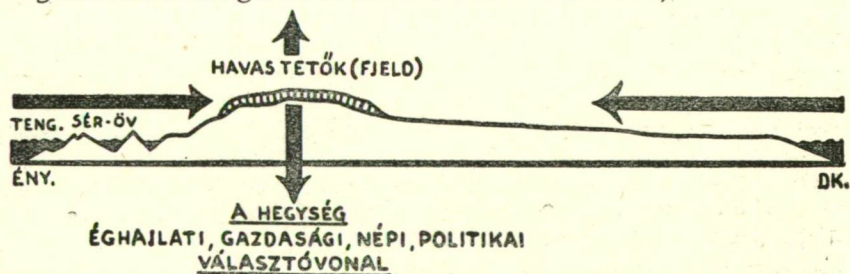
A jégkorszak elmúlt, de azért ma is koptat a jég s csak a legalacsonyabb részeken, amilyen a tengerparti szegély, van termelésre alkalmas terület. (Az ország területének 72 %-a terméketlen. Ezek a foltok a kopár sziklák, az örök hó foltjai, a tavak, lápok stb. területei.) A termőterületek javarészét is erdőség borítja. Most már látjuk, hogy a hegyvidék kiterjedtsége mellett a terület terméketlensége is oka a lakosság ritkaságának.

A lecsúszó jégtömegek (gleccserek) a jégkorszak idején bemélyítették a tengerrenyíló folyóvölgyeket. Lenyomultak még a tenger szintje alá is s olyan mély gleccservölgyeket vájtak, hogy a jég visszahúzódásakor ezeket előntötte a tenger. Így keletkeztek a fjordok. Nézzük meg a térképet: ez a partvonal Európa legtagozottabb partja. (Ídegenforgalmi és közlekedési szempontból látják hasznát a norvégek.) Olvassuk le a térképről a legfontosabb fjordokat: Hardanger-fjord, Trondhjem-fjord,

Sogne-fjord stb. Figyeljük meg s mérjük meg ezeknek a fjordoknak a hosszát! (1:7500000-es térképen megállapítjuk, hogy több fjordnak a hossza 100—150 km.) Azt is megfigyeljük a térképen, hogy a fjordok többszörösen elágaznak. Mondjátok el, mit láttok a fjord képén? (Bemutatunk néhány fjord-képet.) A fjordok fala igen magas, meredek, itt-ott zuhataggal érkezik bele a folyók, partszegélyük alig van, vízi közlekedésre jól használhatók, keresztmetszetük U alakú. Igen szép tájak. (Rajzoljuk le egy fjord keresztmetszetét, alakítsuk ki a fjordot a homokasztalon is.)

A fjeldekről lehúzódó gleccserek vize s számtalan rövid folyó a fjordokba torkollik. Figyeljük meg, *hol halad a vízválasztó?* Miért hosszabbak a keletre induló folyók? A felszigetnek melyik oldala meredekebb? A nyugati oldal, az, amelyik Norvégia területe. Itt a folyók esése igen nagy. Sok a zuhatag. Van-e valami gazdasági jelentősége ennek? (Aramfejlesztés.) Olvassátok le a legnagyobb folyók nevét. (Glomm, Klar.) Hová torkollanak? A gyermekek megfigyelik, hogy a legtöbb folyó tavakon halad keresztül. Ezek a tavak is a jég munkájának köszönhetik eredetüket. Hasonlítsátok össze Norvégia vízrajzát hazánk vízrajzával. Hazánk vízrajza egységes, központos, Norvégiáé egyoldalú.

A partok előtt nengeteg szigetet láthatunk. (Pl. Lofot-szigetek.) Ezt a szigetkoszorút sér-övnek nevezik. A szigetek a szárazföld lassú megsüllyedésével váltak le a partokról. (Ugyanez a jelenség a tengernek a gleccservölgyekbe való benyomulását is elősegítette. Néhány szóval ismertetjük a százados emelkedéseket és süllyedéseket.) A szigeteken falvak is épültek. Valóságos halásztanyák ezek. (Bemutatunk néhány képet a Lofot szigetéről. A tengeren halászbárkákat láthatunk.)



3. ábra.

Rajzoljuk le Norvégia felszínét s készítsük el az egész fél-sziget keresztmetszetét. (L. 1. és 3. ábra.)

Foglaljuk össze azt, amit az éghajlatról és domborzatról tanultunk.

Az eddigi ismeretek alapján állapítsátok meg, milyen *Norvégia növényzete?* Milyen a hideg zónába eső vidék növényzete?

Milyen növények élnek a tundrán? (Žuzmó, moha, igen kevés törpe fenyő, törpe nyír.) Miért nem fejlődik itt összefüggő erdőség? (Annak ellenére, hogy a csapadék elegendő lenne s párolgással sem veszít sok nedvességet a talaj, nem nő összefüggő erdőség, mert a talaj mélyebb rétegei fagyottak. Ez megakadályozza a nagyobb gyökérzetű növények megtelepedését.) A fjelek hómentes részein is tundra keletkezett. (Szemléltetjük s megbeszéljük a tundra képét.)

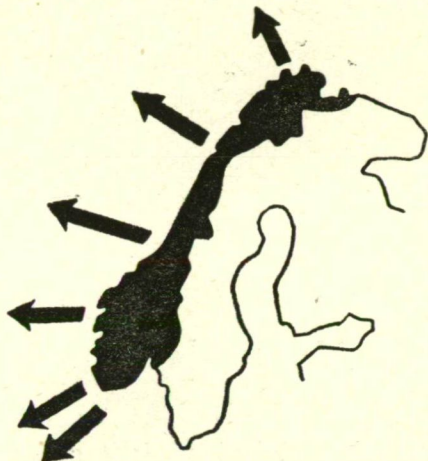
Allapítsátok meg az erdőségek elterjedését. A térképszemlélet és a megbeszélés eredménye a következő: délen lombos erdők nőnek, északabbra vegyes, majd tűlevelű erdők következnek a legészakibb tájak növényzete a tundra. (É-D irányban itt a növényzet változása jellemző. Ezt a képet vázlatosan rajzoljuk le. Mutassuk be képen is a különböző növényzeti tájakat.) A bükkösök csak az ország déli részein otthonosak. A norvégek-nél a bükk a dél szimbóluma. (Nálunk a pálma- és narancsligetek.) Hasonlítsuk össze Norvégia és Magyarország növényzetét. Ott a steppe és a mediterrán növényzet ismeretlen, nálunk a tundra hiányzik. Ott a termőterületeken túlnyomó az erdőség; ez a lakosság foglalkozásán is meglátszik.

A belső területek ritkább lakossága főképp az erdők kitermeléséből és állattenyésztésből él. De van más jövedelmi forrás is. Mit olvashatunk le az *ásványi térképről*? Az ország ásványtermékei a gyermekek megállapítása szerint: réz, ezüst (Kongsberg), vasérc. Szene nincs. Ez gondolkodóba ejt. Mi ennek a következménye? Megállapítjuk, hogy energiatermelés végett a vízierőkhöz fordul a lakosság, a szén nélkül feldolgozhatatlan termékeket pedig (vasérc) kiszállítják az országból s eladják. Az erdőségek elterjedése a faipart lendítette előre. (Fűrésztelepek vízierővel, butor-, cellulóze-, papirosipar stb.)

A tengerparton mozgalmas az élet. Miből élnek itt? Ezrével mennek ki a tengerre a halászbárkák. A hering és tőkehal halászata a legfontosabb jövedelmi forrás. Melyik iparágnak vetette meg az alapját a halászat? (Konzervipar. Sózott, szárított hering. Városunkban is láttunk hordós heringet.) A tőkehal a gyógyászatnak nyújt igen értékes anyagokat. (Bemutatunk egy-két képet a norvég halászsokról, a halszáritásról, stb.)

A halászat mellett a hajózás tart el sok embert. Az erdőség bőven nyújtotta a nyersanyagot a hajógyártáshoz. A tenger hasznát már régen felismerték s hogy az erdő is a tengeren hozott hasznót igazán a népnek; tengerre vitték az erdőt. A norvég régi hajósnép. (Vikingek kalandozásai.) Norvégia szárazföldi szomszédjai (Finnország, Svédország) hasonló gazdasági tájak, a Balti-tengeren túli vidék pedig (Balti-államok, Oroszország), ritkán lakott terület, melynek nincs nagy vonzó hatása a gazdasági életre, ezért a gazdasági élet, a kenyér utáni törekvés a tengerre terelte a lakosságot. Elsősorban a sűrűn lakott Nagy-Britannia felé épültek ki a gazdasági kapcsolatok. A Skan-

dináv-hegyvidék tehát nemcsak éghajlat, vízrajz, hanem népi és politikai (norvég, svéd) tekintetben is elválasztó tényezőként szerepel. Az országnak nagy kereskedő hajórajja van s miként Hollandia, ez is vállal idegen fuvarozást. (Saját termékeihez túlméretezett is lenne a hajóparkja.) Az egész gazdasági élet súlypontja tehát a tengeren van. (L. 4. ábra.)



4. ábra.

Hogyan történik a belső területek közötti *közlekedés*? Legegyszerűbb módja a parti hajózás. (A partvidéken a nagy tagozottság miatt nem is épülhettek vasutak és országutak.

A földművelés Norvégiában jelentéktelen. Búzát alig termel, azt is csak a déli alföldön. Csak a többi gabonaféle s a burgonya terjedt el jobban. (Mi ennek az oka?) Honnan szerzi be Norvégia a hiányzó kenyérmagvakat? Mi állítja helyre külkereskedelmi mérlegét? (Ásványok, fa-, konzervipar, kereskedelmi vállalkozások, idegenforgalom stb.)

Hasonlítsuk össze Norvégia életét hazánk életével. (A magyar-medence termékeny, áldott földje elsősorban mezőgazdasági állammá tettek minket. Norvégia tengeri állam, mely nem a földjéből él, hanem *elsősorban helyzetéből*.)

Kik lakják az országot? Kik a lappok? Mivel foglalkoznak? (Bemutatunk egy képet a lappokról és a rénszarvasokról. Lapp kunyhó, sátor stb.) Miért emlegetik a »halzsírszagú rokonságot«? Milyen lehet a lappok élete? Műveltsége? A tundrák élete nem kedvez a műveltség terjedésének. Annál műveltebbek a norvégek, pedig itt is nehéz a műveltség közvetítése. (Sok, tanyához hasonló kis település van, messzi vannak egymástól a falvak, sok a terméketlen terület, nehéz a közlekedés és nincs mindeütt állandó iskola.) De a nép józan, meggondolt, a természet mostohaágaival bátran felveszi a versenyt, dolgozik, tanul, testi és szellemi erőivel egyaránt küzd az életért. Ilyen körülmények között lelki javakban is gazdagodik. Germán fajúak, protestáns

vallásúak. (Norvég halászsokat és egy halászfalu képét mutatjuk be. A házakat rendszerint fából építik, mert ez az anyag bőven rendelkezésükre áll.)

Norvégia államformája királyság. Keressük meg a fővárosát. (Oslo, a közelmúltban Kristiania.) Hol fekszik? A tenger legfontosabb pontjára néz, az Északi- és a Balti-tenger közötti átjáróra. Ezen az átjárón több ország forgalma sűrűsödik össze, itt találkoznak kereskedelmi, gazdasági és politikai érdekeik is. Olvassuk le a többi nagyobb város nevét. Magyarázzuk meg jelentőségüket. (Legtöbbnyire kikötők: Bergen, Trondhjem, Tromsø, Hammerfest. Bemutatjuk a meglévő városképeket.)

A tanultakat összefoglaljuk, utasítást adunk a vázlatok rendbehozására és gyakoroljuk a térképen való tájékozódást.

Kendoff Károly

Mennyiségtan

A százalékkiszámítás alapfogalmai

(Tanítás a polgári fiúiskola II. osztályában)

E tanítás célja a százalékszámítás alapfogalmainak, — a százaléknak, az összegnek és a százaléértéknek — megismertetése és néhány egyszerű százalékszámítási feladatnak tisztán a százalék fogalmából folyó megoldása minden számolási eljárás levonása nélkül. A feladatok valamennyien fejben oldhatók meg. Az elmélyülés, számolási szabályok levezetése és alkalmazása a következő órák feladata.

1. Probléma felvetése és megoldása.

Ebbe a négy dobozba három héttel ezelőtt búzaszemeket vettem el. Mindegyikbe más-más búzát vettem. Az egyikbe pl. hároméves búzát. Bizonyára meg tudjátok mondani, mi történt az elvetett szemekkel. Mondd el röviden! Mit gondoltok, minden szem kicsírázott-e? Valószínűleg egyik dobozban sem csírázott ki valamennyi szem, mégis lesz olyan doboz, amelyikben *aránylag* több szem csírázott ki, mint a másik háromban. Az ebbe elvetett búzát a legjobb csíráképességű búzának nevezzük, amelyik búzából pedig aránylag a legkevesebb szem csírázott ki, az a négyféle búza közt a legrosszabb csíráképességű. Hogyan lehetne most megállapítani, hogy a csíráképességet tekintve, melyik dobozba elvetett búza kerül az első, melyik a második, a harmadik, ill. a negyedik helyre?

Te melyiket tartod a legjobb csíráképességűnek? Miért éppen a II. számút? Mert ebben állanak a szálak a legsűrűbben? Majd meglátjuk, igazad van-e?! Miből lehetne megállapítani a

csíráképeességet? Milyen adatokra van szükségünk? (A tanulók igen könnyen jönnek rá, hogy ismerniök kellene a kicsírázott és elvetett búzaszemek számát.) Hogyan állapítjuk meg a kicsírázott szemek számát? Végezzétek el a számlálást! (A dobozokat odaadom egy-egy csoportnak. Minden csoportban 3—4 tanuló egyszerre végzi a szálak számlálását, majd a részlet-eredményeket összeadják.) Hány szem csírázott ki az egyes dobozokban? Az I-ben 182, a II-ban 246, a III-ban 94, a IV-ben 145 szem. Mit kellene most még ismernünk? (Az elvetett szemek számát.) Hogyan lehetne ezt megállapítani? Kicsit bajos lenne a ki nem csírázott szemeket megkeresnünk, de fölösleges is, mert amikor elvetettem a búzaszemeket, feljegyeztem magamnak, hány szem került minden egyes dobozba. Majd felírom a táblára az elvetett szemek számát és melléjük mindjárt a megfelelő kicsírázott búzaszemek számát is. Ti is írjátok mindjárt a füzetbe!

I.	200	szemből kicsírázott	182	szem
II.	300	"	246	"
III.	100	"	94	"
IV.	150	"	145	"

Ismerjük most már az egyes fajták csírázóképeesség szerinti sorrendjét? Hogyan lehetne ezt megállapítani? Mi okoz itt nehézséget? (Hogy minden dobozba más-más számú szemet vetettünk.) Hogy azonnal felelni lehessen az előbbi kérdésre, mire kellett volna ügyelni az elvetésnél? (Hogy minden fajtából u.a. számú szemet vessünk el.) Te hány szemet vetettél volna el? Hát te? Miért éppen 100—100 szemet? De ha már minden dobozba más-más számú szemet vetettünk el, másképp kell segítenünk a dolgon! De hogyan? (Kiszámítjuk, hogy 100 elvetett szemre hány kicsírázott szem jut.) Végezzétek el a számítást! — Az I. dobozban hány szem csírázott ki 100 elvetett szemből? 91. Hogy 100 szemből 91 szem csírázott ki, azt másképp is szokás kifejezni. Talán tudjátok is? (Az I. dobozban a szemek 91 százaléka csírázott ki.) Ugy van! A szemek hány százaléka csírázott ki a II. dobozban? Hát a III-ban? És a IV-ben? Hogy írjuk ezt röviden: 91 százalék? Mi tehát a százalék jele? Miért jelölik így? Írjuk az előbbi adatok mellé a százalékokat!

I.	200	szemből kicsírázott	182,	91	%
II.	300	"	246,	82	%
III.	100	"	94,	94	%
IV.	150	"	145,	96.66%~96.7%	

Melyik dobozba vetettem tehát a legjobb csíráképeességű búzát? A csíráképeességet tekintve tehát mi lesz a sorrend? IV—III—I—II. Melyik lehet a hároméves búza? Mit mondott.

erről N.? (Hogy ez a legjobb csíráképeségű búza.) Mi vezette őt félre?

Ha ezentúl meg kellene állapítanotok valamely búza, esetleg rozs, kukorica, stb. csíráképeségét, hány szemet vetnétek el? Mit jelent az, hogy pl. ennek a rozsnak a csíráképesége 92 %? Vagy hogy az árpának csíráképesége 89 %? Szabad-e válogatnunk a szemeket az elvetéshez, hogy megállapítsuk a csíráképeséget? Fontos-e ismerni a csíráképeséget? Miért?

MEGJEGYZÉS. A problémát — amennyiben lehetséges — a tanulók önállóan oldják meg. Ha munkájuk közben helytelen útra terelődnének, vagy megakadnának, egy-egy figyelmeztetéssel vagy kérdéssel segítjük őket. Vigyázzunk arra, hogy a jobb tanulók ne mondják meg már előre a probléma megoldásának módját, mert ezzel a lassúbb gondolkodású tanulók nem szokják meg az önálló munkát.

II. A fogalmak tisztázása, elmélyítése.

1. A százaléket azonban nemcsak ilyen esetekben használják, hanem sok más esetben is. Pl. mit jelent az, hogy egy iskola tanulóinak 8 %-a jeles rendű? Mit jelent az, hogy a beszemezett csemeték 90 %-a megeredt? Mit jelent az, hogy a szövet ára 5 %-kal esett? Mit jelent az, hogy az árút készpénzben 6 %-kal olcsóbban kapjuk, mint részletfizetésre? Mit jelent az, hogy a jégkár 40 %-os? — A % mindig hány egységre vonatkozik? Mi tehát a százalék? (A százalék a 100 egységre eső rész.)

2. Egy rádió részletfizetési ára 250 P. Mivel készpénzben fizetjük ki, 8 %-os engedményt kapunk. Mit jelent ez? Mennyi akkor az engedmény 250 P után?

Engedmény 8%	100 P után	8 P
	250 P	20 P
8 : százalék (a 100 egységre eső rész), jele: %		
250 P : összeg		jele: Ö
20 P : százaléktérték (az összegre eső rész), jele: sz		

A százalékszámításnál tehát hány mennyiség szerepel? Melyek azok? Mi a százalék? Mi a százaléktérték?

Ha 500 szemzés közül 420 eredt meg, hány % eredt meg? (84) Mi itt az összeg? a százaléktérték? a százalék?

3. Miért jó az ilyen kifejezés: az árakat 5 %-kal leszállítottam? Ezzel a régi árakat ismerve, minden árucikkre nézve meg lehet állapítani az engedményt. Pl. a régi ár 40 P, mennyi az engedmény? És 75 P esetén?

4. Nagy számokat sokkal könnyebben lehet áttekinteni, ha százalékokban fejezzük ki. Pl. Csonka-Magyarország lakosainak száma vallás szerint (1930-ban):

róm. kat.	5,634.103	, 64.9%
gör. kat.	501.093	, 2.3%
ref.	1,813.162	, 20.9%
ev.	534.065	, 6.1%
gör. kel.	39.839	, 0.5%
izr.	444 567	, 5.1%
egyéb	21.490	, 0.2%
összesen	8,688.319	, 100.0%

Látjátok, mennyivel világosabb képet adnak nekünk a százalékok! Melyik itt az összeg? Melyek a százaléértékek? Mit jelent az, hogy a lakosok 64.9 %-a róm. kat.?

III. Gyakorlás.

1. Egy kereskedő a 240 P-ért vett árut 20 %-kal drágábban adja el. Mennyi az árú eladási ára?

2. A cséplésért 7 %-ot vonnak le a kicséptelt gabonából. Hány kg-ot vonnak le, ha a kicséptelt gabona 10 q, 20 q, 25 q?

3. Egy közvetítő egy ház eladásánál 2 %-ot kap az eladási árból. Mennyi a közvetítő díja, ha a ház 3.000 P-ért (4.200 P-ért, 5.650 P-ért) kelt el?

4. Valaki 400 kg burgonyából 53 kg keményítőt kapott. Hány % ez? Mennyi keményítőt kapott volna 250 kg burgonyából?

5. Valaki 5.000 P-ért vett egy házat. Egy év múlva 4.600 P-ért eladta. Hány %-ot vesztett?

6. Egy ügynök megbízójától az eladott árúk értékének 5 %-át kapja munkadíj fejében. Egy alkalommal 60 P-t kapott. Mennyi volt az eladott árú értéke?

IV. Összefoglalás.

Miről tanultunk a mai órán? Milyen mennyiségek fordulnak elő a százalékszámításnál? Mi a százalék? Mit jelent 3.5%? 10 %? 50 %? Mi a százaléérték?

V. Házi feladat kijelölése?

Krix Márton

Természetrájt

A csírázás

(Tanítás a polgári fiúiskola II. osztályában)

I. Előkészítés.

A) A tanítási órát megelőző előkészületek.

a) A tanulók házi feladata: 1. (Három héttel megelőzőleg állítandó be.) Dugdossatok a nedves fűrészporral megtöltött

virágcserepbe kétnaponként 1—1 babszemet, s a cserép szélén jelöljétek meg az ültetés napját. — Állítsátok a virágcserepet meleg szobába s ne feledkezzetek meg a locsolásáról. (A csirázás különböző szakaszát mutató cserepet a tanítási órára magukkal hozzák.)

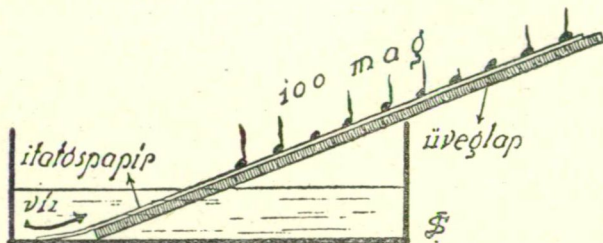
2.) (Egy nappal megelőzőleg állítandó be.) Töltsetek meg egy szögyszeres üveget babbal s öntsétek színültig vízzel. Állítsátok langyos helyre. (A szétvetett üveget az órára magukkal hozzák.)

b) *A tanár előkészülete:* 1. Beállítja ő is a fenti tanulókísérleteket, sőt — a tanítási órát megelőző napon — a duzzadás feszítő munkáját igazoló gipszkúpos kísérletet is megcsinálja. (Itatóspapírszűrővel kibélelt tölcserbe gipszpépet önt s öntés közben, 3—4 órán át áztatott, babszemeket szór a pép közé. A percek alatt kötő gipszkúpot a tölcserből kifordítja és langyos helyre állítja.)

2. Előző nap beáztat nagy babszemeket.

3. Lemér 2 dkg-nyi száraz babot (kb. 60) s egy napi áztatás után az órán igazolja a vízfelvétel nagyságát.

4. (Két héttel megelőzőleg állítandó be.) Összeállítja a csíráképeség %-os megállapítására szolgáló kísérletet. (Itatóspapírra dm^2 -t rajzol s felosztja 100 cm^2 -re. A megnedvesített itatóspapírt üveglapra tapasztja s belehelyezi ferdén egy tányérba, s annyi vizet önt a tányérba, hogy az itatóspapír a vízbe érjen. Minden cm^2 -be 1—1 gabonaszemet helyez (válogatás nélkül!) s a készüléket langyos helyre állítja.) A csirázás előhaladtáról »Napló«-t vezet.



1. ábra.

B) Az óra lefolyása.

Élménynyújtás — hangulatkeltés. Gyakran jártunk künn a szabad természetben, hol együttesen a kirándulások alkalmával, hol pedig külön-külön. Felkerestük a határt kora tavasszal, közvetlen a hóolvadás után és a későbbi melegebb hónapokban is. — Mikor szebb a természet? (Májusban, mert virágos a mező s hangos az erdő.) Hát nem csodálatos: ugyanott, ahol a tél elmúltával az életnek még csak a nyomát sem láttuk, tavasszal már gyönyörű virágos szőnyegben leljük gyönyörűségünket. A tavasz a természet születésnapja, amikor is ujja éled a jó Isten minden teremtménye; hangos ilyenkor erdő-mező; em-

ber, állat örül az éltető napsugárnak s olyan pompás köntöst ölt magára ilyenkor a természet s olyan édes madárdaltól lesz hangos-erdő-mező, mely mellett eltörpül minden emberi művészet. Mert hát a természet pompáját utánozni az ember sohasem tudja. — Ki elevenítette meg a halottnak látszó természetet? A jóságos Isten üli ilyenkor diadalát s mi pedig gyarló emberek, porba olva dicsőítjük a mindeneket teremtő és megtartó Istenünket.

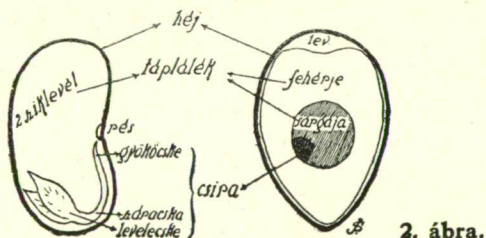
II. Tárgyalás.

a) *A mag felépítése.* De kérдем, — fejlődhet-e élettelen földanyagból élő növény? Miből fejlődik az új növény? (Magból. — Kell, hogy a mag élő legyen, mert élet csak élből fejlődhet.) Hogyan nevezi a magyar ember nagyon találóan a tavaszt? (Kikelet.)

Hogy hogyan fejlődik a magból új növény, csak úgy értjük meg, ha előbb megismerkedünk a mag szerkezetével.

Szemléltetés: A beáztatott nagy babszemeket kiosztom a tanulóknak. — Fejtsétek le először a mag héját és tegyétek a padra. A megmaradt rész hány darabra választható könnyen szét? (Kettő.) *Sziklevél.* És mi van a sziklevek között? (A csíra.) A meggömböült csírán 3 részt különböztetünk meg: a kihegyesedő vége a *gyököcske*, a görbület a *száracsk*a s a kétágú lapos vége a *levelecske*.

Rajzoljuk fel a mag szerkezetét!



Szemléltetek egy kicsírázott babot. Melyik a mag élő része? (A csíra, mert ez indult fejlődésnek.) Ha élő rész a csíra, akkor mindenekfölött mire van szüksége? (*Levegőre.*) De hogy jut levegőhöz, mikor teljesen be van zárva!

Száraz babszemeket osztok ki. Figyeljük csak jól meg a vesealakú mag bemélyedését. Mit láttok? (Kis foltot.) Minek a nyoma ez a kis folt? (A magzsinór nyoma.) E foltocska mellett is észrevehettek valamit? (Kis lyuk. Itt megy be a levegő!) De nemcsak itt hatol be a levegő, hanem a mag egész felületén. (A maghéj is likacsos, akárcsak a tojáshéj.) Gyere ki és *rajzold fel a felrajzolt mag mellé a tojás szerkezetét!*

b) *A csírázás.* Fönn a padláson a zsákban is lélezkzik, tehát él a csíra és mégsem búvik ki a csíra! (*Nedvesség is szük-*

séges a csíra fejlődéséhez.) De hiszen a kora tavaszi hóolvadáskor a szabadban elhullott magvak kapnak nedvességet és mégsem csíráznak ki! (Meleg is kell.) Ha azonban csupán a csíráat dugom a nedves és meleg talajba, csak nem indul fejlődésnek! (Csak vízen mi sem tudunk megélni; a kis csírának is szüksége van *táplálékra*. A táplálék (keményítő, olaj, fehérje) a sziklevelekben van.) (Felelevenítjük a multhban végzett kísérletek alapján: Hogyan mutatjuk ki a keményítőt, olajat és fehérjét?) Ki raktározta fel és miért éppen a csíra mellé a sok tápanyagot? (Az anyanövény gondoskodott utódjáról.) De miért nem raktározott fel vizet is az anyanövény a csíra számára, ha már annyi sokféle egyéb tápanyagot felraktározott? Gondoljatok csak a szabadban hagyott vizes dézsára, mi történik vele télen? (A fagy szétszívja s megreped. A szabadban áttelelő magvakat is szétrepesztené a jéggé fagyott víz, s a széttroncsolt csíra nem indulhatna fejlődésnek.) De hiszen a csírázáshoz szükséges víz megszerzése mindennél könnyebb, mert különösen a tavaszi hóolvadás után bőséges a talaj nedvessége.

Miért szükséges a víz? (A beszivárgó víz a magot megduzzasztja, szétrepeszti s a csíra kiszabadulhat bőrtönéből.) Hol hatol be a víz? (Főleg a résen. — A gyököcske hegye a rés felé görbül, hogy minél több vizet kaphasson — állapítják meg többen is.) A víz egyrészt arra való, hogy duzzasztásával a héjat szétrepessze, másrészt pedig, hogy feloldja a sziklevelekben lévő tápanyagot a csíra számára.

Vizsgáljuk meg, mennyi vizet szívott magába 1 nap alatt 60 babszem?

Kísérlet. 1. mérés: 60 száraz babszem súlya = 2 dkg,

2. mérés: 1 napig áztatott és itatóspapírral leitatott babszem súlya = 4 dkg!

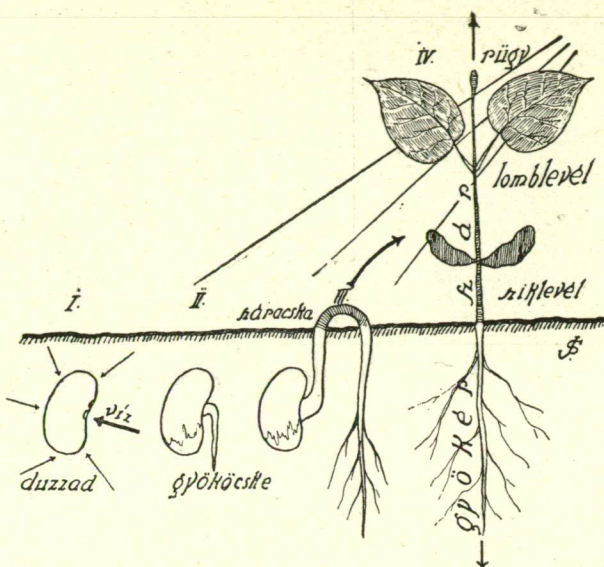
(A súlya megkétszereződött s a magvak megduzzadtak.)

Mit bizonyít a szétrepedt orvosságos üvegek és az én gipszkúpom? (A duzzadásnak óriási a feszítő ereje. — Ha képes a duzzadás a vastagfalú üveget szétvetni, mennyivel inkább sikerül a héj szétrepesztése!)

Szemléltetés. Szedjétek ki a cserépből sorjában az utoljára elvetett 4 magot! (Mind a négy megduzzadt, sőt a két utolsón már látszik a fokozatosan kibúvó gyököcske. — A gyököcske a legkönnyebb utat választotta: a lyukon bújt ki.)

Rajz a fejlődésről. (A rajzot a szemléltetéssel párhuzamosan, fokozatosan építjük fel.)

Szemléltetés. Nézzétek a cserepeteket! Hány nappal ezelőtt vetettétek el azt a magot, amelyik zöldülő görbülettel már áttörte a fűrészport? (10 nappal ezelőtt.) Miért zöldülhetett meg ez a rész? (Erte a napfény és levélzöld fejlődhetett benne.) Vegyétek ki a cserépből! Rajzoljuk le! Ez a görbült rész a csíra melyik részéből fejlődött? (A száracskából.)



3. ábra.

Amíg a gyököcskéből fejlődő *gyökér* a sötétséget keresve lefelé tart, addig a száracskából fejlődő *szár* a világosságot szomjuhozva a Nap felé igyekszik. (A még régebben elvetett magvaknál a szár már ki is egyenesedett, miáltal kiemelte a földből a két sziklevelet és a köztük lévő levelecskét. Ezek is megzöldültek.) A megzöldült és megnagyobbodott levelecskét most már *lomblevélnek* nevezzük. — Egyelőre még csak két lomblevele van a kis növénykének, de később a szár tetején lévő *rügy* növekedése folytán mind több és több lomblevél fejlődik.

Vizsgáljuk meg a szikleveleket, — milyen változáson mennek keresztül a csírázás alatt? (Megzöldültek és ráncosak.)

Kísérlet: Duzzadt mag egy sziklevét vízre teszem = lesüllyed.

Zöld és ráncos sziklevet teszek a vízre = úszik.

(Könnyebb lett, mert a fejlődő növényke kiszívta belőle a tápanyagot.)

De mi lesz ezután: elfogyott a sziklevéltarisznyából az útravaló pogácsa! (Most már saját emberségéből is megél, mert a lomblevelek tudnak tápanyagot készíteni.) Az összeaszalódott sziklevek végül leesnek. Mik tehát a csírázás feltételei?

Olvastam pár évvel ezelőtt az újságban, hogy amikor az egyik piramisban a királysírt kibontották, az ott talált buzaszemeket a Nilus völgyében elvetették és bőséges termést hozott! Elhihető ez? (Hogy a 4–5000 éves magvak kikeljenek, abban mindenki kételkedik, sőt egyik-másik meg is indokolja: az évezredek óta lezárt királysírból a lélekző gabonaszemek elhasználták az oxigént, s bizonyára pár év alatt megfulladtak.)

(Alkalom nyílik a minden lében kanál félművelt ujságírók osztorozására.)

Szemléltetés. Három héttel ezelőtt állítottam be ezt a kísérletet. (Elmagyarázom, hogyan.) Naplót is vezettem a csírázás előhaladásáról. Felolvasom.

Miért nem csírázott ki mind, pedig a feltételek megvoltak: volt levegő, víz és meleg is. (Bizonyára a csíra nem volt ép, egészséges.) De elvész a csíráképesség akkor is, ha öreg a mag.

Irjuk be a jegyzetbe: Mik a csírázás feltételei? Levegő, víz, meleg, csíráképes (ép, egészséges, nem öreg) mag.

III. Összefoglalás.

IV. Alkalmazás.

1. Mit bizonyít az, hogy a magvak a nedves fűrészporban és itatóspapíron is kicsíráztak? (A csírázáshoz nem kell külön tápanyag.)

2. Melyik a két legfontosabb konyhakerti hüvelyes vetyeményünk? (Bab, borsó.) Mikor vetjük a babot és mikor a borsót? (A borsót már márciusban, a babot azonban csak április végén.) Mire lehet ebből következtetni? (A bab délről származott hozzánk.)

3. Tanácsos-e mákot 10 cm mélyen vetni? (Kicsírázik, de besül a földbe, mert a kis sziklevelekből elfogy a tápanyag, mielőtt a csíranövényke elérte volna a napot.) Szabály! (Kis magot sekélyen, nagy magot mélyebbre vessünk?)

4. Ha a csíráztatási kísérlet 100 magjából csak 70 csírázik ki, tanácsos-e elvetni? (Ritka lesz a vetés, mert 30 kg mag (1 holdra 1 q vetőmagot számítva) kárbaveszett.) — Okos gazda mit csinál vetés előtt?

Házi feladat: 5. Csíráztassatok ti is 100 szem magot s a csírázás előhaladtáról »Napló«-t is vezessetek!

6. **Írásbeli:** »A babnövényke életének első napjai«.

7. **Papírmunka:** A csírázás különböző szakaszai.

Jeges Sándor

Kézimunka (Szölőjd)

Asztali tintatartó

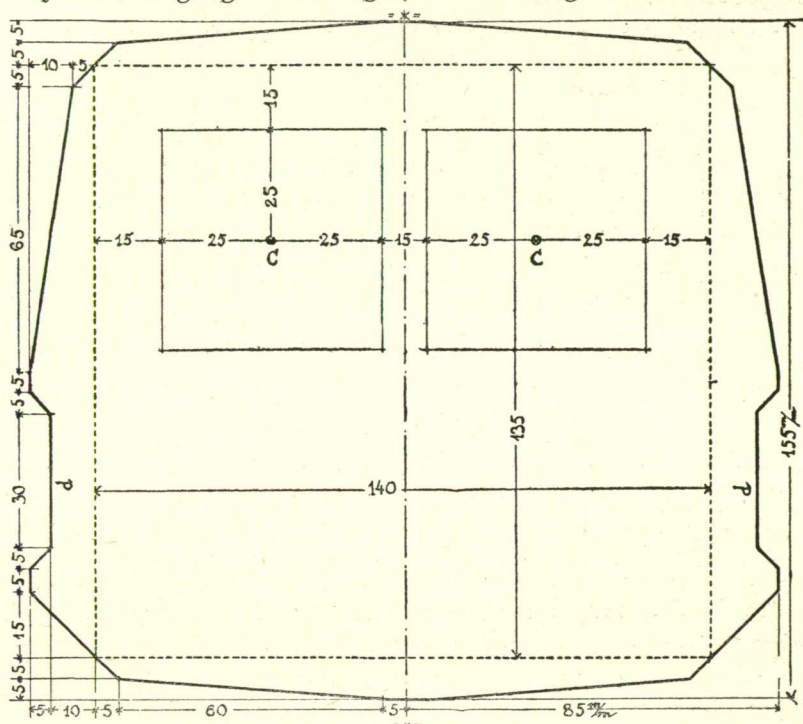
(Bádogmunka. Polgári iskola IV. osztályának anyaga. Idő 4 óra)

Anyagszükséglet: megfelelő nagyságú 0,3—0,4 mm fehér-bádog (fényes), 2 db 2—3 mm-es szegecs, két tintásüveg.

Szerszámszükséglet: fényszerelőke (bádogos üllő), vassatu, fa- és fémkalapács, bádogvágó olló és hidegvágó, reszelő, lyukasztó, szegecselő és szerkesztő felszerelés, karcoló-tű.

A munka menete és mozzanatai: A hálózati megszerkesztés.

tése az 1. ábra szerint. Az ollóval való kivágás. A »d« éleket könnyebb hidegvágóval kivágni, de szükség szerint ollóval is



1. ábra.

boldogulhatunk. Az esetleg meggömbült lemezt fakalapáccsal a fényezőtőkén kiegyenesítjük. A tervrajzon a szaggatott vonalak jelzik a hajlításokat. A hajlítást a kijelölt vonalak szerint mind a négy oldalon a vassatuval kezdjük úgy, hogy a bádogot a vonalig beszorítjuk a pofák közé és élesen behajlítjuk. A fényező-tőkén a hajlításokat befejezzük.

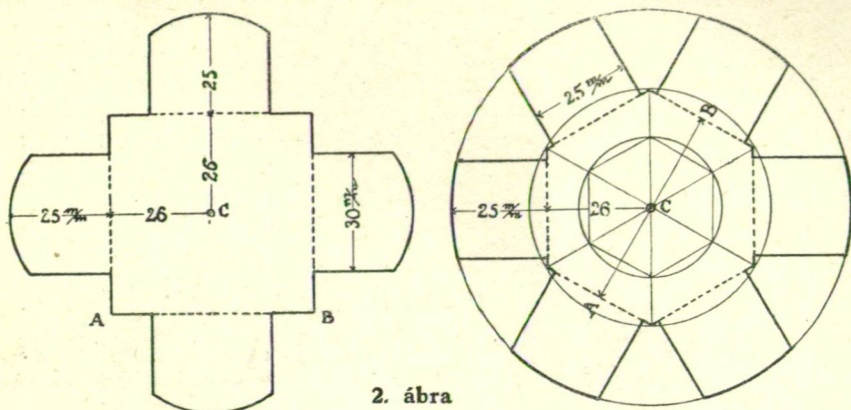
A »C« pontokon lyukasztóval a szögecséknek megfelelő lyukakat ütünk.

A 2. ábra szerint megszerkesztjük a tintásüvegeknek megfelelő tartó hálózatát. »A—B« távolság a tintásüveg alapjának méreténél 2 mm-rel nagyobb. A többi méretet a rajz szerint ehhez arányítjuk.

A kör alapú vagy sokszögű üvegek tartására vagy hat, vagy más megfelelő sokszög szerint szerkesztett többágú tartót készítünk. A szerkesztés módját a hatszögű hálózat ábrája szemlélteti, mely a hasonló sokszögek szerkesztésén alapul.

Az ollóval kivágott és kiegyenesített tartó hálózatán a »C« pontokon a szegecs lyukait kiütjük és a tartó karokat a szaggatott vonalak szerint a satu segítségével behajlítjuk.

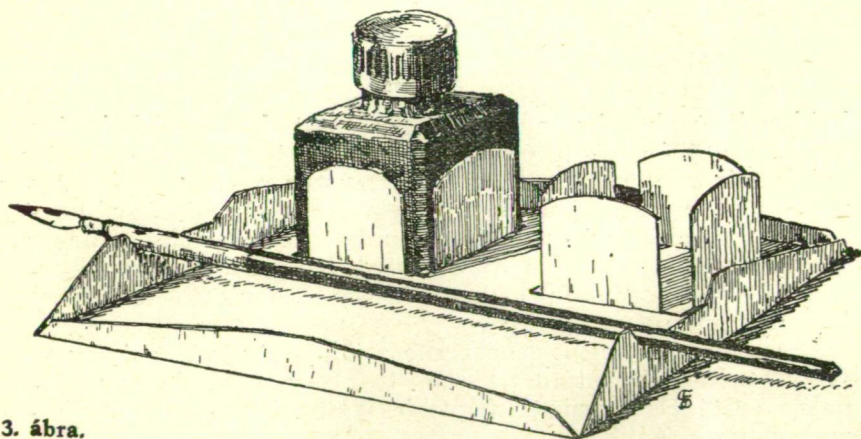
A 3. ábra szerint a pontosan beállított tartókat az alaphoz szegecseljük. A szegecs fejeit alul teljesen egymásba kalapáljuk az alappal. A domború fej felül rendesen nem zavar, mert



2. ábra

az üvegek alja legtöbbször homorú. Ha sík az üvegünk alja, akkor megfelelő nagyságú és vastagságú a szegecs helyén kilyukasztott papír-, fa-, vagy bádoglemez betéttel emeljük az alapot, illetve süllyesztjük a szegecs fejét. Esetleg elegendő a szegecs fejét laposra kalapálni.

Az élek lesímításával, lereszelésével, a tintásüvegek behelyezésével a tintatartó készítését befejeztük. A 3. ábra a



3. ábra.

szemléletesség kedvéért csak egyik üveg behelyezését mutatja. Ha csak egy üveggel akarjuk felszerelni tartónkat, azt csak a közepre helyezett egy üveggel tegyük.

Csinosíthatjuk a munkát festéssel és festett dísszel. Legjobb mosható lakkfestéket használni (pl. kerékpárlakk), melyet több rétegben viszünk fel. A tolltartó (»d«) felé eső alrészét, megfelelő nagyságú itatópapírral, vagy falemezzel (fe-

hár papír) boríthatjuk be, mely a tollból esetleg lecsöppenő tintát felfogja.

Készíthetjük az alapot zinklemezből, sárga- vagy vörösrzéből, 0,5—1 mm vastagságban is, de az üvegtartókhoz mindig ruganyos, vékonyabb anyagot használjunk. Lombfűrészszel készült díszesebb tartók inkább házi feladatukul szolgálhatnak.

Fogassy Ódön

IRODALOM — KÜLFÖLDI TANITÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

IRODALOM

Boda István: Bevezető a lélektanba. 184 o. *Közlemények a szegedi szegedi Ferencz József-Tudományegyetem Pedagógiai-Lélektani Intézetéből.* Budapest, 1934.

A ma lélektana egyre inkább kikerülve a filozófia árnyékából, állandóan közeledik igazi céljához, az emberi lélek valóságos megismeréséhez. Azonban éppen ez a cél vezet a részletproblémák sokasodásához s az ezek nyomán fakadó kutatási ágak széteső elkülönüléséhez. Éppen ezért bir jelentőséggel B. teoretikus lélektana, mely végső gyökereit tekintve, egy szegedi lélektani iskola egyre tisztább kibontakozását mutatja. Már is sok eredményt hozott s továbbra is termékenynek mutatkozik az a biológiai kapcsolatkeresés, melyet B. egész lélektanában hangsúlyoz. A »spontán belülről eredő« életben, — melynek fogalmát a szerző igen világosan tisztázza, — találja meg B. azt az alapot, melyre egyre finomító szűkítéssel építi fel lélektanát. »A lelkiesség, mint részegész, az élet átfogóbb egészében és a nagyobb egésszel korrelációban értelmezhető.« A »faji tudást« jelentő »életes hajtóerő«, a biológias ösztön az alap, melyre a lélek magasabb köre épül fel. Maga a biológias ösztön s a ráépülő lelki szféra az életes szükséglet szerint fejlődik s ez az életes szükséglet szervezi egységbe az egyre gazdagabban kibontakozó s mindinkább differenciálódó lelki funkciókat. A »sajátosan lelki« bizonyos fokú érzékeléssel kezdődik, lényeges jegye a szubjektivitás s a tudatos életvezetésben csúcsosodik ki. A »lelki« kibontakozása közben legelőször az érzések és törekvések köre különül el s a legfelső fokon az értelmiség körének tiszta szerveződésében kristályosodik ki. — Nevelők számára a könyv alapos áttanulmányozása igen sok értékes szemponttal szolgálhat. Egyrészt fejlődéslelektani ismereteinket gazdagítja a három fejlődési fázis: a globálírás, differenciálódás és a magasabbrendű egységbevonás fázisainak világos elem-

zésével. Másrészt már meglévő, ugyancsak fejlődéslelektani ismereteinket irányítja, amennyiben állandóan hangsúlyozza a végső alapokra való visszavezetés szükségességét. — Az egymást nem szükségképpen fedő, tudatosított és valóságos lelki okról mondottak igen sokat segíthetnek az erkölcsi nevelés területén. Ugyanezen szempontból termékenyek a könyvnek azon helyei, melyekben az önmagán felülemelkedő etikus lény cselekedetétének a legprimitívebb énes törekvésekhez való viszonyát tisztázza a szerző. Szerinte ugyanis, — eltekintve attól, hogy az egyén önmagán keresztül kényszerűen a fajt is szolgálja, — szerves fejlődéssel visz az út a természetes egocentricizmustól a magasabbrendű »allocentricizmushoz«, hogy szerzőnk találó szavával éljünk. — Az értelmi nevelés szempontjából igen lényeges eredményeket közöl »az eszmélések organizálódása« címmel jelölhető fejezet, mely általában az emberek, így a tanulók közt is észlelhető organizációs típusok különbözőségeit is felemlíti. Az értelmiség körének vizsgálata közben tárgyalja szerzőnk a különböző képességeket, (lényegmegragadás, elmélyülés, átfogás, elvonás, elemzés stb.), melyeknek végső alapjait, továbbá egyénenkénti különböző megjelenési formáit a nevelőnek állandóan szemelőtt kell tartania. — Így, csak egy néhány, a pedagógiában gyakorlatilag is hasznosítható eredményt kiragadva, máris szemünkbe tűnik a könyvnek azon tulajdonsága, miszerint annak olvasása közben állandóan tudományos és mindennapi tevékenységünket egyaránt érintő problémákra bukkanunk. A könyvnek ez a meggondolkodtató volta, továbbá az, hogy a lélektan ma aktuális problémáit megvitatva, olyan egységet ad, melyre további kutató munkát lehet építeni, magyar tudományos életünknek igaz büszkeséget jelent.

(Tomori Viola.)

Dr. Dénes József és dr. Schächter Antal: „A ma gyermeke“. Budapest, 1933. 482 l.

A könyv első (terjedelmesebb) része kézikönyv fiatal anyák számára. Amint a szerző a bevezetésben kiemeli, »a ma gyermeke« bizonyos tekintetben jól el van látva, »szemrevaló babakelengyével«, »pazarul csillogó gyermekkocsival« és számos más, szemre kellemes benyomást tevő dolgokkal. A leghétköznapibb és éppen ezért a legfontosabb problémák azonban, a gyermek testi nevelése és gondozása még ma is el vannak hanyagolva; a fiatal anyák hajlandók ezeket a feladatokat pusztán az orvosra hárítani. Ez azonban nem elégséges, hanem szükséges, hogy a gyermek közvetlen környezete a szülők és elsősorban a fiatal anyák ismerjék behatóbban a gyermek testi sajátosságait és ez az ismeret támogassa őket a gyermek testi gondozásában. Az író munkája céljaul a *betegségek megelőzését* tűzte ki. Másrészről pedig ismertette a gyermek testi sajátosságait, mint pl. a külső elváltozásokat, az újszülött átmeneti lázas állapotát, stb., meg akarja előzni a fiatal anyák felesleges aggodalmait, akik tapasztalatlanságukban hajlandók minden megszokott és természetes jelenséget betegségnek minősíteni. Dénes gyermekorvos jó szolgálatot tett azoknak, akik részletes útbaigazításokat keresnek úgy a gyermek, mint a fiatal anya testi higiéniájának mindenféle kérdéseiről. Az egészséges újszülött testi sajátosságainak ismertetése után sorra veszi az újszülöttkori betegségeket

(pl. köldökbetegségeket, az újszülöttkori vérmérgezést stb.), ismertetve a koraszülött gyermeket, felvilágosítást nyújt a koraszülött életképességére vonatkozólag. Majd áttér az egészséges csecsemő táplálására (az első szopás, szoptatási nehézségek, közben gyakorlati útmutatásokkal szolgál az anyáknak ezzel összefüggő higiéniájára, mesterséges táplálék stb.), testi és szellemi fejlődésére és a csecsemő ápolására. Részletesen ismerteti a csecsemőkori betegségeket (táplálkozási betegségek, alkati rendellenességek, angolkór, légutak hurutja, himlőoltás, stb.) utalva azok megelőzésére és gyógyítására. — Dénes nemcsak jó orvosnak, hanem jó pedagógusnak is bizonyul. Munkájában elszórtan érdekes pedagógiai megjegyzéseket találunk: pl. a csecsemőkorban, mintegy a későbbi nevelés bevezetéséül leg-hatásosabb eszköz a rendezhez szoktatás, a táplálék szabályszerű adagolása, ez a modern pedagógiában gyakran visszatérő gondolat, rámutattak u.i. arra, hogy a szabályos táplálás a tökéletes életritmus és a gyermek rendezhez szokásának kialakítója.

A gyermekkor és a gyermekkori betegségekre vonatkozó gondolatait a jelen ismertetésben mellőzzük. E helyett inkább a könyv második részét, Dr. Schächter Antal: **„Tudnivalók a gyermekkor lelki zavarairól és a nevelés lelki egészségéről”** c. tanulmányát elemezzük röviden, mert ez közelebbről érdekelheti e folyóirat olvasóit. Abból a tételből indul ki, hogy a felnőtteknél tapasztalt beteges lelkiállapotok, a gyermekkorban elszennvedett nevelési hibákkal vannak összefüggésben. Ezért kutatja a gyermekkori lelkizavarok eredetét (átöröklés) és szomorú változatait: Szól a gyengeelméjűségről, »a túljó és túlrossz gyermekről«, különféle patológiás esetről, még a hisztériáról is. Mindenütt rámutat arra, mi a szerepe a nevelésnek, a pszichoterápiának ezekkel a bajokkal szemben. Tanulságos fejezetek szólnak továbbá a gyermek erkölcsi fogvatkozásairól is (pl. hazudozás, lopás, túlságos ábrándozás, félelem stb.). A serdülés korának külön részt szentel a szerző. Ezek a részek az orvosi szaktudomány mellett kellő lélektani érzékkel vannak megírva. Pedagógiai tudását a szerző különösen a nevelők hibájáról írt fejezetekben mutatja meg (464—481. ll.). Józan és kritikai felfogást mutat olyan kérdésekben, mint az Oedipusz-komplexum. Ezt helyesen értelmezi Adler szellemében (elveti Freud érédeti túlzó elméletét). A szülőket inti, hogy tárgyilagosaak legyenek a nevelésben, alkalmazkodjanak a gyermekhez, szolgáljanak példaképül stb. Végül a környezeti hatásokról, az intézeti és kollektív nevelésről olvashatunk a könyvben komoly tanácsokat. (Békési Gizella.)

Leopold Manderla: Der geschichtliche Unterricht. Quelle & Meyer, Leipzig 1931. 168 l. Ára füzve 5.60 M, kötve 7.— M.

A magyar polgári iskola legközelebbi külföldi rokona, a hat osztályos porosz-szász *Mittelschule* (az *Oberschule* vagy *höhere Schule* nevet viselő középiskola kilenc osztályos) a világháborút követő időszakban hatalmas lendületnek indult. A modern élet követelményeihez simuló tanterve, a tanárképzés egységesítésére és korszerű megreformálása, a hivatalos tényezők megértő támogatása és a társadalom lelkes felkarolása előkelő helyet biztosítanak a polgári iskolának a német köznevelésben: az élet

iskolája lett. A helyes irányú fejlődés megérlelte a sajátos polgári iskolai pedagógia kialakulását. A »*Die Unterrichtsfächer der Mittelschule in Einzeldarstellungen*« című didaktikai könyvsorozat kiváló szakemberek tollából közli az egyes tantárgyak tanítási módszerét. A magyar polg. isk. tanárokat közelebbről érdeklő kötetek:

Winter: Der deutsche Unterricht. 2. kötet

Manderla: Der geschichtliche Unterricht

Hollmann: Der erkundliche Unterricht

Siemon: Der mathematische Unterricht

Brohmer: Der naturkundliche Unterricht

Manderla történetdidaktikai műve két részre osztható: az első rész (I.–VII. fejezet) elméleti alapvetést ad, a második rész (a VIII. fejezet) 12. mintatanításban a történettanítás gyakorlati megoldását mutatja be.

Az I. fejezet a történettanítás célját állapítja meg. A polgári iskola általános képzést nyújtó iskola, mégis sajátos hivatása van. E két szempont szabja meg a történettanítás célját. Az általános cél: a történelmi fejlődés ismerete alapján a jelen politikai, gazdasági és társadalmi viszonyainak megértése, a hazaszeretet fejlesztése, az állampolgári érzület nevelése; a sajátos cél: egészséges nemzeti és erkölcsi tartalommal áthatott polgári középosztály nevelése.

A II. fejezet a polg. isk. tanuló lélektanával foglalkozik, amelyre a modern didaktika két alapproblémája: az anyagkiszemelés és a módszeres eljárás épül.

A polgári iskola a népiskola egyenesvonalú folytatása, nem szabad a kettő között áthidalhatatlan ürt támasztani. Ehhez szükséges a polg. isk.-ba lépő tanuló lelkivilágának ismerete. Ez pedig a következő: A külső világ felfogását már nem egyoldalúan csak a belső élet határozza meg, mert a valóságérzés felébredt és erősödött úgy, hogy a szubjektív hajlam mindig jobban háttérbe szorul az objektív mögött. A mesekor passzivitását lassan felváltja az akarattal irányított cselekvőkészség. Az eddigi tanítás fejlesztette a szókészletet, a megfigyelőképességet, a képzeletet, az érzelmi életet s ezek mind tettekre serkentenek. A gondolkodókészség határozott iskoláztatásban részesült, azonban megnyilvánulása még eléggé kezdetleges és többnyire az érdekiekkel kapcsolatos, vagy azoktól függ. Az időképzet is fejlődésnek indult. A gyermek a múltat, jelent, jövőt, egyidejűséget és egymásutániséget meg tudja különböztetni, de az időfolyamat minden fejlődése ellenére még tökéletlen. A történelem iránti érdeklődést fejlesztették a bibliai történetek, a mondák és legendák, a helytörténeti események. A gyermek a családi közösségből kinőve megismerkedett a szülőfölddel és alkalmas a további fejlődésre. A szociális élet egyszerű képzetei — honismereti színezettel — többnyire megvannak. A család, iskola, község, foglalkozás, vallási élet egyszerű megnyilvánulásainak ismerete megadja távolabbi életformák megértéséhez a fejlődés lehetőségét. A gyermek életében a sajátos »én« uralkodik, bár a családhoz és az iskolai osztályhoz való tartozás nem maradt hatás nélkül.

A polg. isk. tanuló lelki fejlődésében két szakaszt lehet megkülönböztetni: a 10–12 és a 13–16 éves életkort.

A 10–12 éves korban a valóságérzés jelentékeny fejlődést mutat.

A lehetséges és lehetetlen élesen elkülönül. A mondákkal szemben fölmerül a kételkedés. Azonban a mindennapi élet rideg valósága nem elégíti ki a gyermeket. Lelkében föltámad a szokatlan, nagy, kalandos, hősies és a távoli iránti vonzalom. Élénk képzelete alkalmas az események újraélésére. Az élénk képzeletet az értelemmel kell szabályozni, amely a képzelet rendkívülisége ellenére is érzékiekhez van kötve. A gondolkodó tevékenység többnyire csak a konkrét egyes esetekkel kapcsolatban lehet sikeres, az általánosságok gyors fáradtságot és figyelmetlenséget idéznek elő. Rendszeres történelmet aligha lehet ezen a fokon tanítani, mert a gyermek még túlságosan »történetekben« gondolkodik. Az emlékezet megerősödött. A tanuló könnyen jegyzi meg az eszményeket, neveket és számokat. A távolinak és réginek a kedvelése, a rendszerezés iránti törekvés és a számsor teljes ismerete lehetővé teszik a történet tényeinek az időfolyamatba való beillesztését. A földrajzi ismeretek bővülése elősegíti az események színhelyének elképzelését. A tanuló akkor érti meg és tartja emlékezetében a történelmi eseményeket és személyeket, ha az előbbieket konkrét egyes esetekben, az utóbbiakat pedig szemléletesen ábrázoljuk. A gyermeknek az azonos viszonyok között lévő embertársaihoz való kapcsolata mindinkább mélyül, a pajtáskodás megkezdődik és fejlődik.

A 13—16 éves kor további fejlődést mutat, mely a történettantítást előnyösen befolyásolja. Eleinte mindkét nem érdeklődése az eleven valóság s a hősök felé irányul, majd pedig fokozatosan szembetűnik a lelki differenciálódás: a leány a csendes munkálkodást kedveli, míg a fiú továbbra is a küzdelmesben, a nehézségek legyőzésében és jelentős tettek megvalósításában leli örömét. Mindkét nemnél elsősorban az értelem indul fejlődésnek, az elvont gondolkodási készség erősödik. Az erkölcsi öntudat és az erre vonatkozó érzelmek igen határozottan fejlődnek. A történelmi egyéniségek nagy hatással vannak a tanuló lelkére; tőlük bátorságot, kitartást, hűséget, kötelességteljesítést, önralmát s a közösség iránti önfeláldozó odaadást tanul. Kifejlődik az erkölcsi törvény fogalma, még pedig a leányoknál érzelmi, a fiúknál értelmi színezettel. A tanulónak a régi korok szellemébe való beható elmélyedési képessége állandóan erősödik, teljes kifejlődése azonban későbbi fejlődés eredménye. A tanuló határozott áttekinzésre, logikai összefüggések meglátására, a fejlődés vonalának megértésére, a jelennek a múlt eredményeként való felfogására képes. Az általános fogalmak iránti érzék kezd elevenedni. A földrajzi ismeretek teljes kibővülése az embereknek és életformáknak tapasztalás, olvasás és tanulás útján való megismerése, az »én« helyébe a »mi« fogalmának fokozatos kialakulása a történettanítás számára felbecsülhetetlen értéket jelent.

A III. fejezet a tanítás anyagáról szól. Az anyagkiválasztás a történettanítás legnehezebb és legvitatottabb kérdése, szenvedélyes harcok középpontja. A szerző túlzástól óvakodva a leghelyesebb álláspontot foglalja el: nem hódol a régi iskolának, de elutasítja a szélsőséges követeléseket is. Főtörekvése a történettanítás eredményességét veszélyeztető pozitivizmus elkerülése; az adathalmazt gondos pedagógiai szelekcióval megrostálja, s csak azt tartja felvehetőnek a tantervbe, ami ma is eleven erővel hat. Így lehet a tanítást a verbalizmus veszedelmétől megóvni és nevelő hatásává tenni. Az anyagkiválasztás szempontjai: a tanítás gerince a nemzeti törté-

nelem; a politikai — és művelődéstörténelem egyformán jelentős; csak az állampolgári nevelést szolgáló anyagnak van jogosultsága; ami a tanítás célját nem szolgálja, mellőzendő; a békés fejlődés mellett a jelentékeny háborúk is szóhoz jutnak; figyelemmel kell lenni a történelem kimagasló egyéniségeire; figyelemre kell méltatni a külföldi némettség viszonyait; ki kell domborítani a világtörténelmi kapcsolatokat; súlyt kell vetni a népszövetségre; tekintetbe kell venni a tanuló egyéniségét; fel kell használni a helytörténet adatait; gondolni kell a jelennel való kapcsolatra.

Ezután megismerkedünk a tanítástervvel és a reá vonatkozó útasításokkal. A VI. osztály anyaga genetikus összefoglalásokból áll. Ezek az összefoglalások történelmi elmélyedéssel ugyanazt tárgyalják, mint nálunk a közgazdasági és jogi ismeretek.

A IV. fejezet a tananyaghoz vezető útát ismerteti: az olvasmány (történelmi források, szépirodalmi művek, tudományos szöveg, hirlapok) felhasználását, a helytörténet alkalmazását, gyűjtemények létesítését és múzeumok látogatását, a kirándulások szerepét, a nyelvkincs és szólások értékesítését, a térképek, képek és táblázatok felhasználását.

Az V. fejezet a tananyag feldolgozását tárgyalja. A szerző, a tanár és tanuló előadásáról és kérdéseiről, az írásbeli feladatok, rajzolás és kézimunkáról, a kérdőláda szerepéről, az oknyomozó és genetikus tárgyalásról, a múlt és jelen kapcsolatairól, a belső szemléltetés, élményesítés és dramatizálásról értekezik.

A tanítási egység feldolgozása a következő fokozatok szerint történik: 1. a munka alapjainak megállapítása: olvasmány (forrás, költői mű, tudományos szöveg, újságcikk), a nyelvkincs és szólásmódok, képek, térképek, modellek, történeti maradványok és emlékek, kirándulás, múzeum, a mindennapi élet eseményei, a szülőföld lüktető élete; 2. a munka tervszerű keresztülvitele: az anyag feldolgozása a munka alapjainak módszeres felhasználása s a tanár és tanuló együttes munkája által; 3. a munka eredménye: összefoglalás és rendszerezés; 4. az eredmény megerősítése: élőszóban, írásban, dramatizálva, rajzokkal és kézimunkával.

A VI. fejezet a koncentrációról szól.

A VII. fejezet a tankönyv kellékeit ismerteti. A tankönyv értéke attól függ, hogy mennyire tudja a tanár a tanítás szolgálatába állítani. Mégis nem az a jó tankönyv, amelyik holt betűismerethez vezet, hanem az, amely a tananyag feldolgozásához jelentékeny munkaalapot nyújt, s az el-sajátítást és továbbhaladást szolgálja. Ébresszen a tárgy iránt szeretetet és vesse meg a későbbi önképzés alapjait. A jó tankönyv nemcsak anyagot ad, hanem megmutatja a korszerű feldolgozás irányelveit is. A tankönyvnek figyelemmel kell lenni a gyermeklélektanra: tükröztesse az ifjúság sajátos szellemét, mutassa be a való életet és legyen szemléletes. A tulajdonképpen anyag mellett képek, térképek, vázlatok, források, költői feldolgozások stb. felvétele nélkülözhetetlen. Ne tartalmazzon a tankönyv olyan eredményeket, melyeket közös munkával kell megállapítani. Ennélfogva bizonyos értéktételek, logikai kapcsolatok és összefüggések, analógiák és ellentétek, genetikus fejlődések nem valók a tankönyvbe. A tankönyvnek nincs kizárólagos szerepe, hanem a munka alapjainak egyike (akárcsak a kép, térkép, rajz, történelmi forrás, költői mű, stb.).

A szerzőnek a tankönyvről vallott újszerű felfogását teljes egészében helyeseljük.

A VIII. fejezet tanítási tervezetéből áll. Kivétel nélkül művelődés-történeti tárgyakat dolgoz föl. Ennek valószínű oka: a szerző a politikai események tanítását sokkal könnyebbnek tartja. Ez az igazság azonban nem teszi megokolttá a politikai történelem teljes mellőzését.

Ismertetésünk nem volna teljes a tanítás gyakorlati keresztülvitelének bemutatása nélkül. A következőkben két tanítási vázlatot közlünk.

A) *Tanítás a II. osztályban. Tárgy: A régi Spárta.*

1. *A munka alapjai:* Görögország térképe, képek, képeskönyv, elbeszélés a történelmi olvasókönyvből, Tyrtaios: Föl a harcra, spártai mondások: Miért ninc városunknak fala? A mi testünk a fal. — Ezzel, vagy ezen.

2. *A munka terszerű keresztülvitele.*

a) *A színhely feldolgozása.* Görögország térképe alapján közös munkával a következő kultúrkép keletkezik: az Eurotas völgyének az államalkotásra való alkalmassága; gazdasági lehetőségek: földművelés és rétgazdaság a folyó mentén, szőlő és oliva a napos dombokon, legelők a lejtőkön, a tengerhez való közelség, de a zátonyok miatt a hajózásra veszélyes.

b) *A színhely történeti megelevenítése.*

A tanár a dór honfoglalást és Spárta város alapítását tárgyalja, majd pedig »A régi Spártában« c. olvasmány előadása, olvasása vagy olvastatása következik. Az olvasmány a következő: »Kr. e. 600 körül vagyunk. A nap éppen megjelenik a hófedte hegyek fölött. 15—20 ifjúból álló csapatok dalolva menetelnek az Eurotas felé, hogy fürödjének. Egy választott idősebb bajtársé a vezetés. Fürdés után alapos tornagyakorlatokat végeznek. Jaj az ügyetlennek és engedetlennek: a parancsnok megkorbácsolja. Ismét énekszóval térnek vissza a városba, ahol a közös étkezéshez készülnek. Mindenki visz valamit. Étkezés alatt tilos a fölösleges beszéd. Katonás rövidséggel és pontossággal kell beszélni. Napnyugtakor a folyóból kákát hoznak, hogy közös fekvőhelyüket mindig újból megcsinálják. Így élnek 20 éves korukig, a hadseregbe való sorozás sóvárogva várt napjáig. — A termékeny Eurotas-völgyben van a teljesjogú spártaiak földje. Mindenkié egyforma. Rövidre nyírt helóták munkálják. Néhány spártai asszony éppen jelen van és ellenőrzi munkájukat. A ház urát azonban hiába keressük ott. A testi munka a rabszolgára tartozik, nem a szabad spártaira. Az asszony vesződik a szolganéppel. A spártai férfi a Taygetos erdőségeiben zergére vadászik, ahol Pán, a mekegő isten bakalakban a babérbokrokban és a forrásoknál lakó nimfákat ijesztgeti, ahol a gyors lábú Artemis istennő a szarvasgímet árkon-bokron át üzi. Az elejtett vadat a férfiak közös ebédjén szolgálják föl, ahol egyébként a feketeleves a főfogás. — Spárta falusi utcái csendesek. Spárta legmagasabbrangú és félelmetes tisztviselői, a felügyelők (ephorok) mindenki részéről tisztelettel üdvözölve sietnek a tanács házába. A piacon a környékbeli falvak iparosai agyagedényeket és vasárúkat kínálnak. Szegényes külsejük van; spártai mesterember nem gazdagodhat meg; a spártaiak vaspénzzel fizetnek, így parancsolják a törvények, a néphit szerint így rendelte el Lykurgos. — Ma azonban a méhrajhoz hasonló mozgalmas élet van a városban. Éljen a háború. A 30 éven felüli spártaiak így határoztak, az öregek tanácsa (gerusia) így akarta. A harco-

sok virágokkal ékesítve, csillogó hadi felszereléssel sietnek a soraközö- helyre. A hegyőrök és mesteremberek is gyülekeznek, noha nem vehettek részt a népgyűlésen. Most megjelenik a két király egyike harci paripán. Nemsokára harsogó nótaszóval elvonulnak. Az asszonyok és leányok rövid útr: követik őket. Könnyet senki sem ejt; mindenki büszke hősére. Vagy a pajzsza! vagy azon vissza! — kiáltják búcsúzóul. Ilyen sereg legyőzhetetlen és mindig harcrakész volt. Ezért uralkodtak a spártaiak az egész Peloponnesos fölött. A közös beszélgetésben gyakorlott osztály most megkezdte a munkát. Mivel az olvasmány sok dolgot csak érintett, ez megindítja az osztály érdeklődését és munkakedvét. Az olvasmány hiányaira a tanulók mutatnak rá kérdéseikkel, pl. milyen volt a 15 éven aluliak élete? A beszélgetés a következő tagozódást mutatja: az ifjúság napi élete; a férfiak és asszonyok élete; a helóták és periojkok élete; az előljárók teendői; a hadbavonulás. Az osztály közös munkával konkrét képeket alkot. Néhány megoldandó probléma: a spártai ifjú élete 20 éves koráig; a spártai férfi napi életmódja; az anya leányaival; egy periojk napi életfolyása; egy helóta gondolatai, mikor munkáját ellenőrzik; az ephorok feladata, törvényszéki tárgyalás (esetleg dramatizálva); az öregek tanácsa (esetleg dramatizálva); a népgyűlés lefolyása; a két király; háború; a spártaiak magatartása, a periojkok és helóták gondolatai és kívánságai. A képszemléltetés még fokozza az érdeklődést. A hadbavonulást tárgyalva Tyrtaios harci dalát mutatják be.

3. *Munkaeredmény:* a konkrét anyagból általános fogalmak alkotása. A spártai állam földrajzi viszonyai; államismereti eredmények: egy uralkodó osztály, 2 király, a 28 tagból álló öregek tanácsa, a népgyűlés a 30 éven felüliek részvételével, 5 felügyelő (ephor), társadalmi eredmények: spártaiak, periojkok, helóták, gazdasági, katonai és szellemi állapotok.

4. *Az eredmény megerősítése:* szóban, írásban, dramatizálva, rajzolás, kézimunka (fegyverek, eszközök).

5. *A jelennel való kapcsolat megállapítása:* bibliai események és községünk viszonyai Kr. e. 600. körül; spártai eredetű szólások: spártai szigor, spártai egyszerűség, lakónikus felelet; mit tanulhatunk a spártaiaktól?

B) *Tanítás a IV. osztályban. Tárgy: Poroszország gazdasági fejlődése Nagy Frigyes idején.*

1. *A munka alapjai:* honismereti kirándulás az oppelni járásban (a Nagy Frigyes alapította községek); az oppelni járás, Szilézia és Porszország térképe Nagy Frigyes idejéről és a jelenről; oppelni naptár; megfigyelésre utalás; a községek viszonyai, helység nevek, család nevek; olvasmány: Nagy Frigyes gondoskodik az iparról és a kereskedelemről; szólás: A béke ideje alatt egy tartományt nyertem.

2. *A munka tervszerű keresztülvitele.* Az új anyag tárgyalása a honismereti kirándulást követő órán történik. A munka három részből áll:

a) A kirándulás tapasztalatainak értékesítése, s az oppelni járás 1736. évi és mai térképének összehasonlítása alapján a helytörténet anyagának feldolgozása. Az oknyomozó tárgyalás során megismerkednek a tanulók a merkantilista gazdasági politikával.

Az első részegység összefoglalása és többoldalú megerősítése (belső szemléltetés: egy telepés nekiindulása, utazása, megérkezése és új életének

kezdetre; rajzolás; dramatizálás: telepések verbuválása, párbeszéd a régi és új otthonról; a múlt és jelen összehasonlítása s az ebből eredő kötelességek.)

b) Szilézia tárgyalása a helytörténeti ismeretek segítségével az első részegységhez hasonló módon.

c) A második részegységben szerzett ismeretek kibővítése: Nagy Frigyes gazdasági politikája Poroszországban (mezőgazdaság, erdészet, ipar, kereskedelem, telepítés, útépités, csatornázás, államháztartás, kivitel, behozatal, vám, kereskedelmi mérleg, monopólium, adópolitika). A tárgyalás nem általánosságok közt mozog, hanem konkrét tényeken alapszik.

3. *A jelennel való kapcsolat:* Nagy Frigyes gazdasági-társadalmi intézkedéseinek a mai viszonyokkal való összehasonlítása; a hazai ipar és nyerstermékek pártolása.

E két tanítási vázlatból fontos tanulságok meríthetők. A II. osztály anyagának tárgyalása novellaszerű olvasmányok segítségével történik. Az olvasmányokat a tanár és a tanulók is fölolvashatják, de leghatásosabb a tanár szabad előadása. A konkrét tényeket tartalmazó olvasmány érdeklődést kelt, öntevékenységre serkent, és a tanulókat tervszerű munkaközösségben egyesíti. A mi történelmi olvasókönyveinket is ilyen módon kellene megszerkeszteni. Minden óra a jelen viszonyaiból indul ki és azzal fejeződik be, ami a történelmet az élet szolgálatába állítja. A nemzeti történelem tanításában a szülőföld szemléleti ismeretei kibővülnek az egész országra vonatkozó ismeretökké. A tanítás nem tér vissza kiindulási helyére, a szülőföldre, mert ezzel partikuláris érdekek szolgálatában állna, és az egyetemes nemzeti szempontok elhomályosulnának.

Amikor Manderla történetdidaktikájának kiváló értékeit bemutattuk, szükségesnek tartjuk annak megállapítását, hogy a dramatizálás kérdésében nem értünk egyet a jeles szerzővel, sőt a leghatározottabban szembe helyezkedünk vele. Részben kételkedünk megvalósíthatóságában, részben komolytalan eljárásnak tartjuk. Elismerjük, hogy fiatalabb gyermekekkel sikerrel lehet meséket megjeleníteni, de a történelmi események újraélése ily módon lehetetlen, a polg. isk. tanítás színvonalának pedig nem felel meg. A kézimunka alkalmazását sem tartjuk kivihetőnek, arra különben idő sincs.

Ezektől eltekintve Manderla műve a történetdidaktikai irodalom nagy nyeresége, maradandó értékű alkotása. A magyar polgári iskola történet-tanárai sok okulást meríthetnek belőle. (Szántó Lőrinc.)

Biczó Ferenc; Az irodalom tanítása a leányiskolában. Budapest: é.n. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.

Biczó Ferenc munkája a Vajthó László szerkesztésében nemrég megindult *A tanítás problémái* c. sorozatnak második számaképp jelent meg. Az első számot, amelyik Vajthó hasonló tárgyú gondolatait adja elénk, épp e hasábkon már volt alkalmunk ismertetni.

Biczó is a nyolcosztályú középiskola szempontjából nézi a kérdést, így a polgári iskolai irodalomtanítás ismét csak részben veheti hasznát a

különben igen okulásos könyvnek. Elsősorban azokra a részekre hívjuk fel a figyelmet, ahol a leánytanulók sajátos érdeklődéséből fakadó igényekről beszél. A könyvecske alapgondolata az, hogy a leánytanulók más okulást, más irányítást várnak az irodalomtól, mint a fiútanulók. Első pillanatra világos, hogy ez a szempont nemcsak az irodalomra áll, a leánytanulók külön igényeire az Utasítások más tárgyaknál is felhívják a figyelmet.

Amíg Vajthó elsősorban fiúiskolákban szerzett tapasztalatai alapján a serdülő fiúban élő alkotó hajlamot, állította a tanítás szolgálatába azaz, hogy a szövegek rekonstruálása, feldolgozása és kiadása révén az irodalom, sőt az irodalmi élet cselekvő részeseivé tette tanítványait, addig Biczó módszere a női léleknek az irodalomhoz való örök viszonyából, a befogadás iránti vágyból indul ki. Jól látja, hogy a leányokat általában jobban érdekli az irodalom, mint a fiúkat s érdeklődésüket az írók iránti rajongás színezi. A finom hangulatok iránt is jobb érzékük van. Mind-ezeket a vonásokat a tanítás is könnyen szolgálatába állíthatja, bár a tanulók szubjektívizmusának az oktatásba való felhasználásánál óvatosan kell eljárunk, mert a már meglévő tulajdonságok fejlesztése mellett a végletek ellensúlyozására is törekednünk kell. Ha pl. a »finom hangulatokat« nagyon előtérbe helyezzük, tanítványaink érzélgős irodalomszemléletre lesznek hajlamosak. Mégis örömmel helyeslünk a szerzőnek akkor, amikor az irodalom nőies átéléséről, átéltetéséről, egy »nőies« irodalomtörténet tanításáról kezd beszélni. Kár, hogy ezt a részt nem mélyítette ki eléggé s még nagyobb kár, hogy »nőies« irodalomtörténete sokszor csak különbségekben jelentkezik. Nőies tételei (a magyar írók hitvесе; a magyar írók édesanyja; a gyermek a magyar irodalomban stb.) alig adnak valamit az irodalom ismeretéhez. Csak eszközök lehetnének a művekhez való közeledéshez, erre a célra pedig nem a legszerencsésebbek. A hitves, a gyermek, az édesanya csak a múlt század közepén, az újabban biedermeiernek nevezett életszemlélettel vonulnak be az irodalomba, addig csak — a tanításban elhanyagolható — életrajzi adatok. Csokonai ismeretéhez, átéléséhez igazán kevés ösztönzést ad az, hogy szerette édesanyját, Balassi vagy Zrínyi átélése szempontjából közömbös, hogy gyermekük volt. Sokkal sikerültebbnek tartjuk azt az eljárását, amelyik a kor irodalmán keresztül az egyes korokra jellemző nőtipus felismertetésében áll. A rokoko vagy romantikus életforma jellemző jegyeinek felismerése valóban elősegítheti a sokkal bonyolultabb irodalmi stílus megértését is. De úgy gondoljuk, hogy a »nőies« irodalomtanítás alapp problémái sokkal mélyebben fekszenek és elsősorban nem tárgyi, hanem szemléleti újításokat követelnek. Jó, hogy a probléma felvetődött, megoldása azonban még sok, elsősorban pedagógiai-lélektani kutatást kíván. — Biczó Ferenc munkája különben jeles és gondolatébresztő munka. Különösen azért áll közel hozzánk, mert mindvégig a cselekedtető oktatás jegyében íródott s mert a magyar irodalomtudomány nagy megújulásának hatását ezen a munkán is tapasztalhatjuk. Mert Biczó, ép úgy mint Vajthó, az új irodalomtörténet egyik legfőbb mozgatóját, az átélést igyekszik a tanítás középpontjába helyezni.

Bobula Ida: A nő a XVIII század magyar társadalmában. Budapest: 1933. Kiadja a Magyar Társadalomtudományi Társulat.

A tanulmány a magyar nők egyelőre még megíratlan történetének egyik érdekes fejezete. A történettudomány újabb szempontjait jól ismerő szerző sok új adatot tár fel és közel tud vinni bennünket a gálans és szentimentális kor asszonyaihoz. A történet és irodalomtörténet tanára haszonnal forgathatja, különösen akkor, ha megjegyzi, hogy a munka legjobb részei azok, melyekben a nyugateurópai eszmék magyarországi útját keresi. Ennek valószínűleg az az oka, hogy kevés magyar, de annál több külföldi előtanulmány állott rendelkezésére. Talán ezért foglalkozik indokolatlanul részletesen a nyugateurópai galantériával és ezért érezzük kevésnek, nem eléggé elmélyítettnek azokat a részeket, melyekben a sajátos magyar fejlődésről esik szó. Könyve azonban így is hézagpótló, a kérdés első alapos magyar feldolgozása.

(Dr. Kratochvíl-Baróti Dezső.)

H. Hajtay Etelka: Zsendül a vetés: A magyar ifjúság iskolai nevelésének kézikönyve. Az ifjúsági intézmények — elsősorban az önképzőkör — úgyszintén az osztályfőnöki nevelő-órák használatára. Budapest, Franklin-Társulat. Ára P 3.60.

A cselekvő és cselekedtető módszeres eljárás nyomán felvetődő kérdések egyik legérdekesebbike az iskolai önképzőkörökre vonatkozó. Vannak az új irány barátai között olyanok, akik abból a tényből kiindulva, hogy az új iskola a növendék aktivitását állítja az oktatás középpontjába, tehát úgysí állandó alkalmat ad öntevékenységre, azt vélik, hogy az önképzőkör ebben az iskolában feleslegessé vált. Hiszen amit céljául tűzött ki, a növendék egyéni és önálló foglalkoztatása, megvalósul magában az oktatásban. Már azért is szívesen vennék az önképzőkör mellőzését, mert a sok ifjúsági egyesület s a testnevelés hatalmas előretörése a tanuló minden szabad idejét elfoglalja.

Mások viszont úgy látják, hogy most jutott el az önképzőkör eredeti feladata legtökéletesebb megvalósulásáig. Hiszen a tanítási órákon megindított aktivitás, az új módszerrel felébresztett élénk érdeklődés, az iskolának az élettel való szorosabb kapcsolata olyan szellemi légkört teremt a tanuló körül, amely különösen alkalmassá teszi egyéni munkára, spontán elhatározásból vállalt továbbhaladásra; még többet adhat önmagából és még szorosabban bekapcsolódhatik egy kedvére való közösségbe. Szerintük tehát alig állhat valami teljesebben a cselekvés iskolája törekvéseinek szolgálatába, mint az önképzőkör; sőt ebben látják a két ellentétes pedagógiai iránynak — az individuálisnak és a szociálisnak — legharmónikusabb egyeztetését.

A kérdés — kell-e az önképzőkör a polgári iskolában vagy sem? — egyelőre csak elméleti téren kereshet választ; a Tantervekhez fűzött Utasítások mind a leány-, mind a fiúiskolában világosan megkívánják, a magyar nyelv tanárának kötelessége az önképzőkör vezetése s a kérdésre adott egyéni felelete legfeljebb a vezetés módjára lehet befolyással: ha feleslegesnek látja, bizonyára nem irányítja olyan lelkesedéssel és munkakedvvel, mintha az igenlők táborába tartoznék.

Hajtay Etelka, a *Zsendül a vetés* c. paed. munka szerzője a határozottan és erősen igenlők közül való. Állásfoglalását nem eszmék és irányok elemzése és mérlegelése mondatja ki vele, hanem több évtizedes gyakorlat alapján kialakult meggyőződése, amely szerint az önképzőkör az iskolai nevelésnek egyik legértékesebb eszköze s minthogy — mint könyve minden sorával hirdeti, nevelő akar lenni elsősorban, ezt az eszközt a legteljesebben fel is akarja használni. Ismeri a többi »ifjúsági intézmény« nevelő erejét is, belátja, hogy az osztályfőnöki órák is fontosak ebből a szempontból, könyve, mint címe is mutatja, ezekkel is foglalkozik, de a legfontosabbnak mégis az önképzőkört tartja és műve izzó fajszeretettől diktált lelkes felhívás a magyar nevelőhöz, használja fel jól, gyümölcsözően ezt a nagyszerű nevelő tényezőt az iskola életében.

Ebből következik, hogy az önképzőkör főcéljának nem az *önművelést*, hanem a *nevelést* tartja: az erős nemzeti érzéstől fűtött, eszményekért lelkesedni tudó, a kulturális mozgalmakba szívesen belekapcsolódó, lehetőleg sokoldalú, az életben helyét megálló magyar gyermek-ideál kiművelését. A munkakört ehhez a célkitűzéshez szabja; a szavalás, szép olvasás, a szabad előadás gyakorlásán kívül kiterjed e kör a nemzeti irodalom és történelem nagyjainak életéből és műveiből vett lelkesítő példák bemutatására, a magyar nyelv helyes használatának állandó megfigyelésére, nemzetnevelő ifjúsági könyvek ismertetésére, rádiószemlére, nagy emberek évfordulóinak megünneplésére, kulturális érdekességek megbeszélésére, a helyi nevezetességek értékelésére; ezeken kívül rendezi az iskolai ünnepségeket és állandóan gondja van a jó modor, szép viselkedés elsajátítására is.

Érzi, hogy e nagy munkakör súlyos feladatot ró a vezetőre, a kezdőtanárt szinte leküzdhetetlen nehézségek elé állítja. Könyvét elsősorban éppen az utóbbiaknak szánja. A legapróbb részletekig kidolgozva mutatja be, hogyan ébreszt már az alsó osztályok tanulóiban érdeklődést, hogyan alakítja meg év elején az önképzőkört, hogyan állít mindenkit a megfelelő helyre, s hogyan folyik a munka évközben.

Gyakorlott önképzőköri vezető előtt talán feleslegesnek látszik ez az aprólékos tárgyalás; de — meg vagyok róla győződve — igen nagy örömmel fogadja minden kezdő tanár, mert kitűnő útmutatót talál benne nemcsak arra, hogyan készítsen elő egy iskolai ünnepet, hogyan nevelje növendékeit az önképzőköri életre, szereplésre, bírálatra, rendezésre, hanem konkrét anyagot is kap munkájához.

Nem, többet mindennél: nagyszerű és követésre méltó példát; annak a tanárnak élő példáját, aki gazdag tapasztalattal és fiatal lélekkel áll egy olyan ügy szolgálatában, amelyet a legszentebbnek tart, amelyért élni és folyton megismétlődő áldozatot hozni az ő szemében nem kötelesség, hanem gyönyörűség.

Ezért volna jó, ha a könyv eljuthatna minden fiatal kartárs, minden nevelő pályára készülő ifjú kezébe.

Az sem ártana, ha a szülők és a pedagógiai kérdések iránt érdeklődők olvasnák; meglátnák belőle, milyen élet folyik az iskolában, ott ahol a tanár hivatásból dolgozik.

De haszonnal forgathatják önképzőkörök vezetésében tapasztalt, talán már bele is fáradt kartársak; talán újabb lendületet kapnak, talán ellen-

véleményeket állíthatnak a szerző egyik-másik megállapításával szembe. Ez is csak hasznára válik az ügynek.

Pl. bizonyosan sokan nem értenek egyet Hajtay Etelka javaslatával, amely a magyar nyelv tanárának túlságos megterhelésén úgy akarna könnyíteni, hogy fiatal, állástalan tanárookra bízna az önképzőkör vezetését. Azt mondja: »egy tanár két iskola önképzőkörét is elláthatná és szakszerű munkát végezne, mert van ráérő ideje s lelkében még frissen élnek a tanulóévek benyomásai«. A cserkészetre hivatkozik, amelyben jól beváltak így fiatal tanárok. Csakhogy ami esetleg ott jó volt, nem felelhet meg itt, ahol szellemi, lelki irányításról van szó, ahol a munkának a legszorosabb kapcsolatban kell állnia az anyanyelvi oktatással és az iskolai élet egészével. Szerzőt e javaslatánál bizonyosan az ifjúság szeretete, elhelyezkedésük akadályain érzett sajnálkozása vezette; de éppen ő, aki hivatásos önképzőkör-vezető, tudhatja legjobban, hogy ezek az ifjak, akik egészen laza kapcsolatban állanak az iskolával, nem végezhetnének jó munkát.

Azzal már valószínűleg többen egyetértenének, amit az önképzőköri külön könyvtárak szükségességéről mond; a kérdés anyagi részét úgy gondolja megoldhatónak, hogy a régi önképzőkörök meglévő tőkéit felszabadítaná a kultusz-kormány és az 50 f. tagdíj befizetését visszaállítaná.

Arról is lehetne szót váltani, vajjon nem jelent-e olyan sokoldalú és mélyreható önképzőköri elfoglaltság, amelyről könyve tárgyal, túlságos megterhelést 13–14 éves leányoknak, nem hosszú-e másfélórás gyűlés (a bemutatottak egyikét sem lehet ennél rövidebb idő alatt lebonyolítani) 5 órai délelőtti szellemi munka után és a másnapra készülés izgalmaival a gyermeklélek mélyén és nem tanácsos-e az iskolai ünnepségeket is jóval rövidebbre szabni.

Ezekről és a mű egyik-másik tételéről lehet az olvasónak a szerzőétől eltérő véleménye, egyben azonban mindenki egyetérthet: Hajtay Etelka könyve először tárgyalja irodalmunkban ilyen módon és terjedelemben az önképzőkör kérdését, minden sorát idealizmus és nemes ügybuzgóság diktálta és hosszú gyakorlat támasztja alá. Hálás köszönettel tartozunk érte a szerzőnek, aki e munkájával bebizonyítja, hogy az önképzőkört a ma iskolája sem tarthatja feleslegesnek, hanem igen fontos tényezőnek a nevelés szolgálatában.

(Radnóti Dezsőné Hrabovszky Irén.)

KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK

(Külföldi folyóiratok nyomán)

1. A biológia a német politika szolgálatában. A nemzeti szociális politika az egész német iskolarendszert szolgálatába állította. Nem elégszik meg azzal, hogy a tanuló megismeri az iskolában, miként jutott el az állam jelen állapotához, az iskolákkal úgy akarják az ifjúság akaratát irányítani, hogy az új politikai irány jövőjét is biztosítsa. Ez a politikai irányítás elsősorban a történet és geopolitikai feladata, az intéző politikai körök azonban minden tantárgytól elvárják, hogy ezen feladat szolgálatába sze-

gödjék. Ujabbban a biológia tanítása terén észlelhető erősebb mozgalom. A folyóiratcikkek egész tömege, könyvtárt megtöltő újabb irodalom foglalkozik a biológiatanítás új irányával. A módszer, melyet e tárgy tanításánál követni kívánnak, nem új, de új a szellem, melyet az anyagban meghonosítani akarnak. A biológiatanítás az elmúlt évtizedekben abban látta feladatát, hogy a tanuló jártasságát az önálló megfigyelésben fejlessze, rávezesse az életjelenségek megértésére és a hazai természet iránti szeretetre nevelje. A nemzeti szociálista állam, ezen célokat nem tartja kiélégítőnek, mert az iskola így a tanulót nem a német népnek neveli. A biológiát alkalmasnak látja azon cél követésére, hogy a fiatal németiséget népközösséggé olvassza, nagy organikus alakulattá tömörítse.

A biológia eddigi tanításának individualisztikus irányának az egyed és a faj megfigyelése volt az alapja. Ahogy az emberi társadalomban az embereket egymástól egyéni vágyak és törekvések választják el egymástól, úgy állították a biológia tanításánál a fajt faj mellé, csak az ő különleges életküzdemeiket figyelve. Az utolsó időben mutatkoztak ugyan törekvések, amelyek ökológiai elvek alapján bizonyos egybefoglalásokat eszközöltek, de mindig az egyedekre való figyelem volt a fontosabb feladat, az egyetemesség csak másodlagos cél, ahogy az emberi társadalomban is az egyedeknek csak legutolsó gondolatuk a közösséghez való tartozás. Ez a tanítási mód akaratlanul is a nemzet széttagolásához vezetett. A jövőben ennek meg kell változni. A biológiatanításban látják azt a fontos eszközt, mely arra van hivatva, hogy ezt az individualizmust megszüntesse és nemcsak a tanítás végén keressen a fajok között összefüggéseket, hanem mindig az élőlényeknek az előtérben való együttélését, az életközösséget tekinti az egész tanítás első és értelmet adó feladatának. Az élőlényeket nem egyedeknek mesterséges rendszerekbe foglalása szerint, hanem az életközösségek szerint tanítják. Szerintük a mai élet- és világfelfogás, valamint a politikai gondolkodás is, nem az egyénre, hanem a közösségre van tekintettel. Ha a biológiatanítás nem akar a mai idők áramlatával ellenkezésbe jutni, akkor a tanulót egységes természetszemléletre kell vezetni. Az egységes természetszemlélet mély betekintést enged az élőlények életközösségébe, ami a helyies államfelfogás kialakulására is hatással lesz. A tanuló az államot olyan életközösségnek ismeri meg, amelyhez mindannyian elválaszthatatlanul kötve vagyunk. Az államban a tanuló a saját életközösségét látja, amely neki a szükséges életfeltételeket biztosítja. A biológiatanítás akkor érte el legfontosabb nevelési célját, ha a tanuló az államban élő szervezetet lát, amelyre ugyanazok a törvények érvényesek, mint az általános biológiai jelenségekre és amely belátás a tanulóban az életközösség iránti kötelelességérzetet kelti.

Hogy a német politikában beállott irányváltozás milyen átalakító hatással volt a biológia tanítására, azt érdekesen megfigyelhetjük a kieli pedagógiai főiskola tanárának, dr. Paul Brohmernek két — egy évi időközben megjelent — munkájából. Az elsőnek címe: *Biologie, Frankfurt a. M.* 1932. Az előszó szerint a könyv utat akar mutatni a tanításnak, hogy az a tudomány mai állapotának, de a neveléstudomány mai elveinek is megfelelően. Tárgyalja a biológia fejlődését Linné óta, a biológiai kutatás mai irányát, a tanítás célját, anyagát, anyagelrendezését, tárgyal methodikai

kérdéseket, tanítási szemléltető eszközöket, ismerteti a kieli 8 osztályú gyakorló elemi iskola felső 4 osztályának tantervét és közöl igen értékes tanítási vázlatokat is.

Az V. osztály anyaga: a ház, az udvar, az utca, a kert és a park állatai és növényei. — Embertani ismeretek alapján a gerincesek testének felépítése, a fontosabb szervek életműködése. — Fontosabb egészségügyi szabályok.

A VI. osztály anyaga: a kert, a mező, az erdő állatai és növényei.

A VII. osztály anyaga: a mező, a tó és a tenger állatai és növényei. — A tanult állatok és növények rendszerbe foglalása. Ehhez az anyaghoz a következő utasítás tartozik: a legfontosabb a mezői növények és állatok tárgyalása. Az iskolakertben a tanítás céljaira termesztetni kell burgonyát, különböző gabonaneműeket, répát, hajdinát és lent. Ezen növények szaporodásának és fejlődésének megfigyelése. — A kártevők megfigyelése és az ellenük való védekezés. Mezőgazdasági termelés. — A tó és tenger állatait (béka, szalamander, csiga, kagyló, hal) vagy kirándulások alkalmával figyeltetik meg, vagy az iskolában aquáriumban tartják azokat (a béka ki-fejlődésének fázisai), vagy a halpiacot, állattani múzeumot látogatják.

A VIII. osztály anyaga: az általános biológia és embertan. Sejt-, szövet- és szervtan. Az állatok együttélése telepekben és törzsekben. — Az élőlények viszonya a meleghez, fényhez, levegőhöz, vízhez, földhöz és egymáshoz. — Az állatok állami élete. Ez utóbbi tanítási egység rátereli a figyelmet az ember állami életére, alkalmas átmenet az embertan tárgyalására.

Minden osztály anyagából közöl tanítási vázlatokat is. Az V. osztály anyagából »A ház és udvar életközössége«. A cserepekbe ültetett szobanövények fejlődését figyelik a tanulók. A tulipán, jácint, pelargónia, szegfű cserepekben virágznak az osztályban, ezeken szerzik meg a tanulók növénytani alapismereteiket. A háziállatok közül előzetesen kiadott tájékoztatás alapján megfigyelik a macskát, a kutyát, a disznót, a szarvasmarhát, a lovat, a házinyulát, a tyúkot, a galambot, a kacsát, a kanárit, a verebet, a fecskét, a legyet, és a méhet. Miután a tanuló mindezeket a tanító irányítása mellett megfigyelte, összefoglalásképpen megtárgyalják az együtt élő növények és állatok viszonyát egymáshoz és a környezethez, amihez természetesen az ember is tartozik.

Az igen értékes könyvben nyoma sincsen a politikának. Mindenütt az individuumból indul ki és csak összefoglalásképpen figyelteti az életközösséget.

Egy évvel később jelent meg ugyanennek a szerzőnek »*Biologieunterricht und völkische Erziehung, Frankfurt a.M. 1933.* c. könyve, ez már teljesen a napi politika szolgálatába szegődik. Az egész könyv azt a kérdést tárgyalja, miként járulhat a biológiatanítás a nemzeti szocialista politikára való neveléshez. Ugy ebben a könyvben, valamint a különböző folyóiratokban megjelent cikkeiben már azt hirdeti, nem az a fontos, hogy a tanuló minél több tudást szerezzen, hogy az élet jelenségeit minél tökéletesebben magyarázni tudja, fontosabb ennél az, hogy az élők világáról szerzett ismeretek hozzájáruljanak a tanuló politikai neveléséhez. A biológia anyaga csak eszköz a tulajdonképpeni cél eléréséhez. Ehhez pedig

a könyv szerzője szerint nem elég, hogy a biológia anyagát átörökléstani és fajhygiéniai ismeretekkel bővítették. A nevelési célokat nem érhetik el, ha a régi anyagot érintetlenül hagyják. A világszerte elterjedten használt Schmeil vezérfonala szerint tanított biológiai törvények Darwin gondolatvilágának felelnek meg. A darwinizmus világszemlélete, mely oly hosszú időn át a biológiát uralta, szoros összefüggésben állott a mult század angol liberálizmusával. Mivel a liberális gondolkodás — mondja tovább szerző — organikus élet- és államfelfogáshoz nem vezethet, a biológiatanítást teljesen át kell alakítani, ha azt akarjuk, hogy nemzetpolitikai célokat szolgáljon. Az anyagot nemcsak gondosan meg kell válogatni, de a tanítást új szellemmel kell telíteni. A régi természetszemlélet alapja az egyedek élete volt, az újnak az összesség megfigyelése legyen. A tanulót arra kell nevelni, hogy minden dolog értelmét az összesség való viszonylatában keressék. A tanulónak tisztán kell látni, hogy minden lény egy nagyobb közösség tagja, hogy minden életjelenség sok mással szoros kapcsolatban van, hogy az állat vagy növény egy-egy szerve csak az elmés egész részeként érthető meg teljesen.

A biológia anyagának az életközösségbe való elrendezése a legcélszerűbb út, a szerves élet törvényszerűségének helyes megértésére. Az életközösségek ismerete pedig elvezet a követendő politikai célokhoz is. Egyrészt megsejteti a tanulóval az élők világában előforduló elmés és mindig tervszerű jelenségeket, másrészt azzal a tudattal telíti, hogy maga is egy nagy egésznek, egy élet- és sorközösségnek a tagja.

Mindezek igazolására tárgyalja a tóban megfigyelhető életközösséget. Bemutatja, hogy minden életközösségnek lényeges jegye az értelmes tervszerűség. Kimutatja ezt a tervszerűséget az anyagok körforgásában, ami a tóban tipikusan megy végbe. Kimutatja, hogy ebben a körforgásban az életközösség minden tagjának munkás feladatot kell teljesítenie. De az anyagoknak ebben a körforgásában az egyénnek nagyon kis szerepe van. A leghatalmasabb is elpusztulhat, anélkül, hogy az életközösséget pótolhatatlan veszteség érné. De ha egy faj kiesik, legyen az bár csak egy mikroszkopikus kicsiségű plankton, vagy baktériumfaj, a körforgás alaposan megzavartatik, tehát, hogy az egész életközösség pusztulását vonja maga után. Az egyénnek tehát csak a fajához való viszonyában van komoly jelentősége.

Ezek után fölvetődik a kérdés, hogy az ember tartozik-e valamely életközösséghez? Erre a kérdésre azonban csak akkor tér rá a szerző, ha már több életközösséget letárgyalt. Az ember életközösségeként a tanuló először a családot jelöli meg. A felelet helyes, de a tanár figyelmezteti a tanulót, hogy itt a kötelék a vérrokonság által adva van, míg a tó, vagy erdő életközösségében sok egymástól teljesen idegen növény vagy állat él. A család maga is az összességnek egy része, keressük most a család viszonyát más emberekhez és így eljutunk a községhez, a nemzethez, az államhoz. Most következik az államnak, mint életközösségnek a tárgyalása. Nap-nap után látjuk, hogy az egyes ember kieshet a közösségből anélkül, hogy a közösséget mélyebben érintené. Érzékeny a veszteség, ha egész emberréteg esik ki, amit tapasztalhatunk, ha pl. a bányászok vagy szállító munkások kiállanak a munkából. Ez a megfontolás mély betekintést enged a munkamegosztás lényegébe és figyelmezteti a tanulót a közösség iránti

komoly felelősségre. Aki az életközösség gondolatától át van hatva, az a sztrájkban a közösség elleni bűnt látja, mert minden munkateljesítményben hazafias kötelességteljesítést lát, amit mindenkinek híven kell teljesíteni. (Die Deutsche Schule 37. évfolyam, 629. lap.)

Hasonló értelemben foglalkoznak a kérdéssel:

Dinath und Zimmermann: Biologie, Nationalsozialismus und neue Erziehung. Quelle und Meyer, Leipzig.

Johann Thies: Die Staaten als völkische Lebensräume. Alwin Buhle Dresden.

Cornel Schmitt: Die Hecke als Lebensgemeinschaft. Quelle und Meyer Leipzig.

Ügyes tanítási vázlat: *Erich Kley, Die Wiese als Lebensgemeinschaft.* Neue Bahnen 1934. évf. 215. lap.

A biológiatanítás igen ajánlható vezérkönyvei:

C. Schäffer und H. Eddelbüttel. Biologisches Arbeitsbuch. Leipzig, 1933. Tartalmazza úgyszólván az egész kísérleti biológiát, megfigyeléseket a természetben. Lehető egyszerű eszközöket alkalmaznak és mindenütt utalnak azokra a körülményekre, melyektől a kísérlet sikere függ. Egyszerű rajzok megkönnyítik a megértést.

Ernst Kaehne: Schülerelbstbetätigung im Biologieunterricht. Langensalza 1930. Húsz tanítást közöl valamennyi a tanulók megfigyelésére alapítva és pedig 10 a növénytanból, 8 az állattanból és 2-öt az általános részből.

A biológiatanítással függ össze az a mult évben kiadott német miniszteri rendelet, mely szerint a német nép megújulásának elengedhetetlen feltétele, hogy a biológia alaptényeit és azok alkalmazását az egyes emberre és a közösségre, mindenkinek ismernie kell. Egyetlen fiú- vagy leánytanuló sem bocsátható ki az életbe ezek tudása nélkül. A miniszter tehát elrendeli, hogy minden középfokú iskola legfelsőbb osztályában tanítani kell átörökléstant, fajelméletet, fajhygiénát, családtant (Familienkunde) és a népesedési politikát. Mindezen ismeretekhez az alapot a biológia szolgáltatassa. Ez ismeretekre minden iskola legfelsőbb osztályában heti 2—3 órát kell beállítani és pedig a matematika és idegen nyelv rovására. Miután minden tantárgyat biológiai gondolkodásnak kell áthatnia, a miniszter elrendeli, hogy nemcsak a biológiában, hanem a német irodalmi, történeti tárgyakban, földrajzban is foglalkozni kell a német államalkotó fajelméleti kérdésekkel.

Minden iskola záróvizsgálatán ezen anyagból minden tanuló köteles vizsgázni, ez alól senki sem menthető fel.

A rendelet, a felsorolt új tudományágakból, egész könyvtárra való tudományos és iskolakönyveket eredményezett; a fontosabbak:

Dr. Bruno K. Schultz: Erbkunde, Rassenkunde, Rassenpflege. 100 oldalas tankönyv, 167 ábrával.

Karl Weinländer: Rassenkunde, Rassenpädagogik und Rassenpolitik. Orion-Verlag, Weissenburg i. Bayern.

Hermann Otto und Werner Stachovitz: Abriss der Vererbungslehre und Rassenkunde einschliesslich der Familienkunde, Rassenhygiene und Bevölkerungs politik. M. Diesterweg, Frankfurt a. M.

H. W. Siemens: *Vererbungslehre, Rassenhygiene und Bevölkerungs-politik*. J. F. Lehmann, München.

Heinrich Ihde und Alfred Stockfisch: *Gesundheitspflege und Rassen-hygiene*. Julius Beltz, Langensalza. Anatómiai tények száraz felsorolása, amely a tanuló kezében teljesen értéktelen. A könyv első része a szervek fölépítését tárgyalja szárazon és bő részletességgel, a második rész a szervek életműködését. A harmadik fajhygiéniai rész főképpen átöröklési kér-désekkel foglalkozik.

Schwamberger: *Wie wecken wir in unseren Schülern den Familiensinn?* Beyer u. Söhne, Langensalza, 1934. Két új tantárgyat ajánl: a családismét és a családkutatást.

(Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preussen. 1933.)

2. Egy japán leánynevelő iskola. A Pädagogisches Zentralblatt-ban Elisabeth Bauer személyes tapasztalata alapján érdekes tanulmányt közöl egy japán leánynevelő intézetről, melyet a japánok Jiyu Gakuen (olv. Dsiyu Gakuen), a szabadság iskolájának neveznek. Japán nagyon messze esik tőlünk, az ottani mozgalmak kiesnek érdeklődésünk köréből, de ez az egyedül álló iskola, annyi tanulságot nyújt, hogy az előbbi értékes tanul-mány alapján érdemes vele megismerkedni.

Az iskola Tokio villanegyedében, távol a nagyváros zajától, porától, nagy terebélyes fákkal, bokrokkal és virágágyakkal beültetett kert közepén, egymással fedett folyosókkal összekötött pavillonokban van elhelyez-ve. De nemcsak ezekben a külsőségekben különbözik ez az iskola a többi-től, hanem különbözik a tanulók együttélésében és az iskolában követett tanítási és nevelési eljárásokban is.

A japán leánynevelés a hat osztályos — mindenkire kötelező — elemi iskolával kezdődik. Az 5 évfolyamú középiskolába azokat veszik föl, akik az elemi iskolát sikerrel végezték és a szigorú fölvételi vizsgát is kiállot-ták. E középiskolák fölé állítanak 2 vagy 3 évfolyamú tanfolyamokat, ame-lyek társadalmi szükségletet elégítenek ki. A Jiyu Gakuen az 5 osztályú középiskolából és 2 éves felső iskolából áll. A felső iskolának 3 tagozata van: az elsőben pedagógiát, csecsemőápolást, gyermekpsychológiát, filo-zófiát, biológiát, közgazdaságtant, angol nyelvet, művészetet és éneket ta-nítanak, a másodikban főképpen az angol nyelv tökéletesítését gondozzák, a harmadik csoportban a kézimunka a főtárgy.

Az iskola alapítója és vezetője Mokoto Hani igen nagytekintélyű, ki-váló pedagógusnő, aki iskolájának vezetésében teljes szabadságot élvez. Nevelési programja: szabad, önálló gondolkodás, az emberi haladást elő-mozdító munkás élet és önbizalom fejlesztése.

Ezt a célt a következő eszközökkel érik el:

Minden osztály 30—35 tanulója, 5—6 tagból álló családra oszlik. A csoportosítást félévenként változtatják. Minden család élén, valamint az osztály élén is, egy vezető áll. A vezetők naponként változnak, hogy a tanulók megtanuljanak nemcsak engedelmeskedni, hanem másokat vezetni is.

A tanulóközösséget egy 30 tagból álló bizottság vezeti, melynek elnö-

ke egy legmagasabb osztálybeli tanuló, akit titkos szavazással választanak. A bizottság tagjait kéthónaponként újra választják. Egyetlen tagot sem lehet újra megválasztani, hogy minden tanuló sorra kerülhessen. Ez a bizottság albizottságokra oszlik. Ezeknek feladata: 1. Ügyel az iskola rendjére és tisztaságára. Az iskola tisztogatását a tanulók végzik. 2. Gondoskodik a tanárok és tanulók ebédjéről. Elvégzik a bevásárlást, összeállítják az étlapot és elkészítik az ebédet. 3. Beszedi a tandíjakat és ebéddíjakat. A bevételeket és kiadásokat elkönyveli. 4. Gondoskodik kirándulásokról, iskolai ünnepélyekről, színi előadásokról. Ez az albizottság szükség szerint kiegészítheti önmagát vagy behívhat megfelelő szakértőket. 5. Fogadja az iskola látogatóit, azokat kalauzolja, az intézet életéről és munkásságáról angol vagy japán nyelven előadásokat tart. A tanulók ezekben a bizottságokban a szervezésben bizonyos munkák elvégzésében gyakorolják magukat, biztos fellépést sajátítanak el és leküzdik a japán leányoknál sajátos félénkséget minden idegennel szemben. Ezt az iskolát végzett tanulók összehasonlíthatatlanul nagyobb önállóságot, fellépésükben nagyobb biztonságot tanusítanak, mint más japán iskolát végzettek.

Pontosságra, pontos időbeosztásra különös súlyt helyeznek. A japán hajlamos a mulasztásokat könnyen igazoltnak venni. Az intézet aulájában minden hónapban dícsérettel emelik ki azokat, akik egész hónapban egyszer sem mulasztottak. Év végén érmekeket adnak azoknak a tanulóknak, akik egész tanévben nem mulasztottak. Az érdemekre az illetők nagyon büszkék.

A tanítási eljárásban a tanároknak szabad kezük van. Az iskola nem készít elő magasabb iskolákra, nincsen tehát bizonyos penzum elvégzéséhez kötve. Mivel nem akar a tanulóknak alak és tartalom szerint előre meghatározott ismereteket nyújtani, azért határozott tanterve nincsen. A cél a fiatal leányokat arra képesíteni, hogy tudatosan élhessenek a jelennek és amit látnak, hallanak vagy olvasnak, ne fogadják minden kritika nélkül, hanem előforduló esetekben tudjanak önállóan állást foglalni. Általában tehát alkalmi tanítást folytatnak. A spanyol forradalom, a Zeppelin léghajó világ-lágkörüli útja, Oroszország öt éves gazdasági terve, India belső forrongása, a Hittler-mozgalom, valamely új találmány stb. alkalmat adnak hosszabb tanulságos megbeszélésre.

Ebéd előtt két, ebéd után egy 80 perces órát tartanak. A két óra között 20 perces szünetet tartanak. 12 óra 15 perckor van a közös ebéd. Ebéd után az egyik osztályvezető jelentést tesz az ebéd költségeiről és tápértékéről. Egy másik tanuló felolvassza a napi lapokból, a tanulókat érdeklő eseményeket. Ebéd után a tanulók egy része rendbehozza az ebédlőt, a konyhát, a folyosókat, az osztályokat. A jövő napra kijelölt osztályvezetők megbeszélést folytatnak. A többi tanuló szabadon töltheti idejét fél 2-ig, amikor a délutáni óra kezdődik. A délutáni óra zene, torna vagy kézimunka. Minden osztálynak heti 2 órában az intézet vezetőnöje tart előadást az etikából, ami egyúttal a hiányzó hittant is pótolja. Az egyik óra diskusszió, a másik olvasás. Az olvasó órán a világ legkiválóbb íróit olvassák. Az olvasmány szereplőinek jellemét elemezik és összehasonlítják a leányok által ismert személyiséggel.

A legfelsőbb osztály egy hetenként megjelenő 4 oldalas angol nyelvű folyóiratot ad ki. Intézeti eseményeket, tanulók fogalmazványát vagy

angol lapok fontosabb közleményeit hozza a folyóirat. Ezenkívül hetenkint megjelenik egy terjedelmes japán folyóirat is, amit szintén a tanulók adnak ki.

Igen nagy gondot fordítanak a művészi és alkotási érzék fejlesztésére. Abból az élvből indulnak ki, hogy minden emberben van vele született alkotási készség, ami kellő gonddal fejleszthető. A minden évben rendezett kiállítás tanúskodik arról a sokoldalú művészi és kézügyességi oktatásról, amiben a leányok itt részesülnek. Az alsó osztályok egyszerű rajzától művészi olaj- és vízfestésig, egyszerű famunkától művészien szép butordarabokig, egyszerű horgolástól komplikált finom csipkemunkáig, egyszerű agyagvázától finoman kidolgozott szobrászmunkáig minden feltalálható. A tanuló európai szabású ruháikat is mind maguk csinálják.

Elisabeth Bauer, aki hosszabb időt töltött az intézetben, nem győzi dicsérni azt a modern szabad szellemet, ami ebben az intézetben uralkodik és azokat az eredményeket, amelyeket az intézet úgy nevelés, mint tanítás terén elér. (Pädagogisches Zentralblatt 1933. évf.)

3. A Monatschrift für höhere Schulen figyelemre méltó cikket közöl az osztályozásról, kiemelve, hogy ez a feladat a lelkiismeretes tanári hivatás legkellemetlenebb részét képezi. Az a tanár, aki nem tekinti az osztályozást egyszerű számolási műveletnek, a noteszkönyv számaiból megállapítani a középsszámot, nem lehet megnyugodva azokkal az osztályzatokkal, amiket az egyes tanulók bizonyítványaiba beír. Szellemi teljesítményt nem lehet 5 fokkal kifogástalanul mérni. Itt csak egy kérdés jöhet számításba, amire a lelkiismeretes tanár nyugodt lélekkel felelhet, elért-e a tanuló azt a szellemi fokot, hogy a következő osztály munkájában eredményesen részt vehessen. Erre csak két osztályzat lehetséges: igen vagy nem. A két ítélet közé csak megközelítő, de a legritkább esetben kielégítő fokozatot lehet megállapítani.

Még lehetetlenebb a magaviselet osztályzatának a megállapítása, amely tulajdonképpen a tanártestület egyhangú határozata. Az értekezleteken nincsen meddőbb vita annál, hogy egyik vagy másik tanuló milyen osztályzatot kapjon a magaviseletből. A vita végén mégis csak meg kell a tanártestületnek valamely számban állapodni, mert kifelé azt a látszatot kell kelteni, hogy ez az osztályzat a tanárok egyhangú véleménye. A cikk felsorol egész csomó lehetetlen esetet az iskola életéből. Többek között: A tanuló évközben valami hibát követ el, ami bekerül az osztálykönyvbe. Az iskola a szülőket értesíti és a tanuló otthon is az iskolában is megkapja a maga büntetését. A nevelői hatás nem is marad el, a tanuló többé nem követ el hibát, magaviselete ezentúl kifogástalan. Bizonyítványában magaviseletből még sem kaphat 1-es osztályzatot, mert be van írva az osztálykönyvbe és magaviseletből értekezleten meg lett róva. Cikkíró kérde, van-e ebben logika? A leányiskolákban különösen sok bajt okoz a magaviseleti osztályzat, mert a szülők meggyőződése, hogy 1-esen kívül minden más osztályzat örökre megbélyegzi a leányt.

4. Kis hírek. A munkanélküliség csökkentése céljából évek óta tervezték Angliában a tankötelezettségnek a 14-ik évről a 15-ik vagy 16-ik évre

való kiterjesztését. Az intézkedés pénzügyi és gazdasági hatásai a következők: az egy évvel való kiterjesztés 6,250.000, a két évvel való kiterjesztés 14,350.000 font sterling többletköltséget jelentene. Ebből 2—5 millió font megterülne a ma fenntartott felnőtt oktatás költségeiből és a munkanélküli segélyből. Az egy évvel való kiterjesztés 160.000, a két évvel való kitolás 250.000-re csökkentené a munkanélküliek számát.

Törökországban az olyan falvakban, ahol nincsen iskola, rádió útján való tanítással kísérleteznek. Rádió útján tartanak kurzusokat felnőttek részére hygiéniából és mezőgazdaságtanból, ezeket minden ifjú 25 éves korig hallgatni köteles.

Kaliforniai, angliai és osztrák iskolák évek óta kicserélik egymás iskolai rajzait. A csereviszonyban álló iskolák ugyanazt a témát dolgoztatják ki, azután a rajzok elvándorolnak Bécs, London és Los Angeles közt, ahol valamelyik iskolában kiállítják azokat. Ezáltal a rajztanárok nemcsak összehasonlítási lehetőséget nyernek, a különböző nemzeti jellegből eredő sajátos felfogásokra, hanem igen fontos felvilágosítást nyernek a gyermeki alakítás sajátosságairól.

(Szenes Adolf)

LAPSZEMLE

Magyar Paedagogia f. évi 1—3. (január—március) számában *Prohászka Lajos dr.* a nem régen elhunyt nagy humanista pedagógusnak: *Fináczy Ernő dr.* emlékének áldozik. Klasszikusan felépített tanulmányában megható hűséggel rajzolja meg a nagy pedagógus arcképét, ki Kornis Gyula dr. szavai szerint »a nevelés multjának legnagyobb magyar bűvára« volt s ki nagy erkölcsi személyiségevel és tudományos tekintélyével az utolsó évtizedekben a magyar pedagógiai élet irányítására minden kérdésben döntő befolyást gyakorolt.

A lap következő cikkében a szerkesztő *Fináczy Ernő dr.*-nak: *Törvénytervezet a tanügyi közigazgatás újjászervezéséről* szóló mintegy 50 oldalas javaslatát teszi közzé, melyet néhai gróf Klebelsberg Kunó dr. akkori vallás- és közoktatásügyi miniszter felkérésére 1926-ban készített el a nagy pedagógus.

A tanügyi közigazgatás szervezetének a közel jövőben megvalósítandó új tervezete eddigi hiányos értesüléseink alapján is sok tekintetben más alapelvek figyelembevételével kívánja megoldani e kérdést, — mégis nem lesz érdektelen, ha *Fináczy Ernő dr.* közzétett javaslatának lényeges elgondolásait éppen aktualitására való tekintettel röviden összefoglaljuk.

Az ő nagyszabású tervezete 3 fejezetben, 55 §-ban tárgyalja a kérdést, melyhez egy általános és a fejezetekhez külön írt egy-egy részletes indoklás kapcsolódik.

Az I. fejezet a *tanügyi közigazgatásról és felügyeletről*, a II. fejezet a *jegyzelmi eljárásról*, a III. fejezet a *javaslattal kapcsolatos kivételes és vegyes intézkedésekről* szól.

Az I. fejezet lényegesebb gondolatai: Budapest, Széged, Debrecen és Pécs székhelyekkel az ország négy *közművelődési tartományra* oszlik fel.

A közművelődési tartományokba belétartoznak az érdekelt területeken fekvő ovódák, (menedékházak), az elemi, az ismétlő, a gazdasági népiskolák, az iparos- és kereskedő-tanonciskolák, a kisdiedvönő- és tanító(nő)-képzők, a polgári iskolák és az összes középiskolák. (Nem érinti e javaslat a felső-kereskedelmi, a felső ipari és felső mezőgazdasági szakiskolákat és a gyógypedagógiai intézeteket, mely intézetek felügyeletéről a tartományi elnöktől függetlenül külön szervek gondoskodnak.)

A közművelődési tartományok élén a IV. f. osztályba kinevezett *közművelődési tartományi elnök* áll, ki igen sok eddigi miniszteri jog átvételével a közm. tartományi igazgatóság felelős vezetője.

A tartományi igazgatóság személyzetét az elnökön és az állandó h. elnökön kívül a *fogalmazási tisztikar*, a *felügyelői tisztikar*, a tanulm. igazgatóság mellé rendelt keb. *számvevőség* és az irodai kezelő és altiszti személyzet alkotják.

A fogalmazási és számvevőségi személyzet a tartományi elnök és helyettes elnökkel együttesen a vallás- és közoktatásügyi minisztérium fogalmazási, illetőleg számvevőségi személyzetével egy státust alkot. Ez — bár kifejezetten nincs benne a javaslatban — bizonyára azt jelenti, hogy a tartományok fogalmazási és számvevőségi személyzetét a minisztérium decentralizálásával a tartományokba áthelyezett e két kategóriába tartozó tisztviselői alkotnák. Ezt a következtetésünket erősíti meg a javaslatnak az a része is, mely arról szól, hogy a jövőben a minisztériumi tisztviselők státusába csak a tartományokban már szolgálatot teljesített kiváló tisztviselők juthatnak be.

A javaslat értelmében a középiskolai tankerületi kir. főigazgatóságok, a tanítóképző intézetek kir. főigazgatósága s így az újabban felállított polgári iskolai kir. főigazgatóságok is megszűnnének s azok eddigi összes jogköreik a tartományi elnök hatáskörébe utaltatnának.

Az iskolák tanulmányi felügyeletét az egyes iskolafajok szerint, az iskolafajokra képesített s a tartományi elnöknek alárendelt megfelelő számú rendszeresített állásra megbízott szakfelügyelők látnák el. A négy tartományi szakfelügyelői összesített létszámmal egy külön felügyelői státust alkotnának.

A kir. tanfelügyelőknek és segédtanfelügyelőknek az egyes vármegyék területére érvényes eddigi adminisztratív és felügyelői működésük az elemi népoktatást illetőleg továbbra is érvényben maradnának, de működésükben közvetlenül az illetékes tartományi főnökségek alá rendeltetnének.

Igen nevezetes szerepet juttat a javaslat az egyes tartományokban megszervezendő *tartományi közművelődési és tartományi u.n. jelölő bizottságoknak*.

A tartományi közm. tanács tagjai az elnökön kívül az illetékes egyetem néhány kinevezett tanára és a tartomány területén lévő összes szakfelügyelők. A közm. tanács feladata lenne, hogy az egyes pedagógiai és didaktikai kérdésekben szakvéleményt nyilvánítsa, ilyen irányban megfelelő javaslatokat készítsen, valamint külön ügyrend alapján e tanács irányítaná a tartomány területéhez tartozó összes középfokú iskolák tanulmányi felügyeletét és a kir. tanfelügyelői hatáskörön túl még külön a népiskolák főfelügyeletét is.



A tartományi jelölő-bizottságnak viszont az egyes iskolatípusoknál megüresedő állások szabályszerű betöltésénél lenne érdemes, véleményezős és ezáltal döntő szerepe.

A jelölő-bizottság tagjai az elnökön kívül két egyetemi tanár, a szóbanforgó iskolafajnak két szakfelügyelője és a tanári testületek által ide delegált két tanára, — viszont az elemi iskolák tanszemélyzetének alkalmazására vármegyénként u. n. népiskolai jelölő-bizottságok szerveztetnének, melyeknek a vármegye alispánja, a kir. tanfelügyelő, a közigazgatási bizottság két kiküldöttje, a legközelebb fekvő tanítóképző-intézet igazgatója s a vármegyei tanítóegyesület két képviselője lennének a tagjai.

Amint látjuk, úgy a tartományi közm. tanácsnak, mint a tartományi jelölő bizottságoknak igen fontos szerepkört juttat a javaslat, mert a nevelésügynek két legfontosabb részét — a tanulmányi felügyelet irányítását és a tanszemélyzet kiválogatását valóban ezen alkotmányos szakbizottságok determinálnák.

Itt érdekes lesz megjegyeznünk, hogy az elemi iskolai tanszemélyzet kinevezését és áthelyezését a közm. tartományi elnök közvetlenül intézi, — míg a magasabb képesítésű tanszemélyzet kinevezését a vallás- és közoktatásügyi miniszter eszközli, de szintén a tartományi jelölő-bizottság hármas jelölésének figyelembevételével.

Az I. fejezet további részeiben főleg azokról a jogszabályokról szól, melyek a községi, székesfővárosi, felekezeti stb. iskolák vezetésénél — tekintettel az eddigi törvényekre és rendeletekre — figyelembe veendő.

Az egyes közm. tartományoknak az állami költségvetésbe címletenként beillesztett külön budget-jük van, de a tartományokba tartozó összes tanszemélyzet fizetése továbbra is a központi illetményhivatal által folyósíttatik.

A javaslat II. fejezete a fegyelmi eljárások rendelkezéseit tartalmazza. Megállapíthatjuk, hogy e szabályzat teljesen modern szellemben készült, s teljes figyelemmel van arra, hogy a fegyelmi bíróságokban a tanári állás külön természetét megértő (többségben pedagógus) tagok foglaljanak helyet; egyben a javaslat figyelemmel van az egyes felekezeti, szerzetes és községi iskolák számba veendő különleges jogviszonyaira is.

A III. fejezet néhány speciális intézkedést tartalmaz, intézkedik a törvény végrehajtásának idejéről s néhány elvi és átmeneti intézkedésről.

Fináczy Ernő dr. javaslatához külön általános és részletes indokolást csatol; itt míg egyfelől az egyes európai kulturá államok érvényben lévő tanügyi közigazgatását ismerteti, másfelől pragmatikus kapcsolatokban gondos precizitással tér ki mindazon intézkedésekre, melyek e javaslat felvett szövegének megvilágítására, illetőleg magyarázatára szolgálnak.

Gondos, a közigazgatás törvényeit és rendelkezéseit ismerő, szerves, nagy koncepciójú javaslattal van itt dolgunk.

A magunk részéről örömmel állapítjuk meg, hogy a magyar polgári iskolákra vonatkozólag a javaslat teljes mértékben a középiskolákra vonatkozó elveket juttatja érvényre.

Más dolog már most az, hogy elvi szempontból a javaslat intencióival mindenben egyetértünk-e? Így nem látjuk tisztán, hogy a tanulmányi felügyeletet végző szakfelügyelők és az adminisztratív és főirányítást intéző fogalmazási személyzet érdemes-e együttműködése ilyen konstrukció mellett

eredményesen biztosítható-e, holott a külföldi államokban az iskolák mindenemű irányításánál a pedagógusoknak jut a domináns szerep. — Továbbá vajjon az a valóban értékes elgondolás, hogy az egyes tartományokon belül az összes nevelő intézmények egységes elvek által irányíttatnának, tényleg teremne-e olyan értékes gyümölcsöket, hogy évtizedeken át kipróbált és kitűnően bevált felügyeleti hatáságaink eddigi szuverenitását nyugodtan feláldozhatjuk.

A folyóirat további részében *Kornis Gyula dr.-nak*, a tragikusan elhunyt másik nagy pedagógus: *Weszely Ödönnek* ravatalánál tartott megindító klasszikus gyászbeszédét hozza, míg az irodalmi rovatban többek között *Stuhlmann Patrik dr.: Az ifjúság lélektana*, *Loczka Alajos dr.: Iskola és élet a nevelés nagy útjain*, *Csada Imre dr.: Fizikai gyakorlatok c. művek ismertetéseit* kapjuk. (kd.)

A **Pedagógiai Szeminárium** f. évi 3. számában *Koppány (Kutsera) István): Kétezer év távlatából* címen a mindig aktuális Horatius csodálatának szentel néhány szép gondolatot.

Dr. Sárközi (Schmidl) Sándor: Ranschburg Pál, a jeles lélekbúvár-nak 30 éves jubileumát ünnepli.

Masson Izabella: A polgári iskola fejlődése az utolsó évtized alatt címen értekezik. Jeles tanulmányában a statisztika pozitív adatain át mutatja ki a magyar polgári iskolák fejlődését s mindinkább érvényesülő nagy nemzetnevelő hatásait. Igen részletesen taglalja a munkaiskolai gondolat érvényesülését, a székesfővárosi irányító polgári iskola megalakulását és annak pedagógiai munkálkodását. Kár, hogy nem említette meg, hogy hazánkban a munkaiskolai gondolatnak tulajdonképpen első elindítója az akkor még Budapesten székelő s ma Szegeden működő gyakorló polgári iskola volt, mely Szenes Adolf igazgató első irányítása után folyóiratunkon és kiadványainkon át ma is legtermékenyebb munkása a cselekedtető oktatás módszertanának. (kd.)

A **Magyar Középiskola** f. évi 3.—4. (március—áprilisi) számában *Dr. Várkonyi Hildebrand: A nevelő éthosza és pszichológiája* c. tanulmányát folytatja. — Ez alkalommal a kitűnő pszichológus finom precizitásával azokat a lélektani követelményeket és főjellegzetességeket tárgyalja, melyek hozzátartoznak az eszményi nevelő személyiségéhez. Tanulmányának végén megállapítja, hogy »ideális, tökéletes személyiség és nevelő nincs a földön s meg kell elégednünk a személyiségek, kompromisszumok kialakulásával.«

Sziklay Andor: A névmagyarosítás és a középiskolai tanárok c. cikkében arra a konklúzióra jut, hogy törvényhozásilag tenné kötelezővé minden közhivatali funkcionáriusra nézve a névmagyarosítást.

Dr. Petrich Béla az ausztriai iskolák életéből közöl igen érdekes, főleg nevelési kérdésekre vonatkozó adatokat. (kd.)

A **Magyar Tanítóképző** márciusi számában *Veress István dr. »Az ifjúságtanulmány lényege és módszerei«* címen hosszabb tanulmányt kezdett.

meg, amelyre befejezése után vissza fogunk térni. Miután a serdülőkorban és ifjúkorban (12–22 évig) levők lélektani vizsgálatairól van szó, s ennek alsó évei a középfokú iskolák alsó tagozatait is érinti, bennünket is érdekelnie kell.

Rozsondai Zoltán cikke a tanítóképző-intézeti tanárok nyári fizikai értekezletének megállapításaihoz fűzi gondolatait a fizikai munkáltató tanításról. Nem nagy híve ennek a tanítási formának még a tanítóképzőben sem, bár teljesen elvetni nem meri. A fizikai fogalmakat, törvényeket három csoportra osztja: 1. azok, amelyek a munkáltató tanításra egyáltalán nem alkalmasak, 2. olyanok, amelyek alkalmas anyagot nyújtanak munkáltatásra, de fogalmai és megállapításai annyira egyszerűek, hogy kár rá időt pazarolni. Hozzá kell fűznünk, hogy ilyen a mi iskolai fokunkon nem igen van. A 13–14 éves tanulónál egyszerűnek látszó volta miatt elhanyagolt részletek sokszor meglepetést okoznak később a tanárnak. Harmadik csoportba tartoznak azok a fogalmak és törvények, amelyek szerinte valóban alkalmasak a munkáltató tanításra. Ezeket föltétlenül szükséges is ily módon feldolgozni. De ezek száma szerinte igen csekély, úgy hogy a munkáltató elv nem fogadható el a fizikatanítás alapjául. Okfejtése alkalmas arra, hogy túlzásoktól visszatartson, de mérsékletében fölösleges mértékig megy. (mgp.)

A *Népoktatási Szemle* IV. füzetében *Imre Sándor* röviden megvilágítja annak a fogalomzavarnak tarthatatlanságát, amely a nevelés és tanítás, a nevelés és oktatásban kétféle, jól szétválasztható tevékenységet lát.

Nevezetesebbek még *Padányi Andornak*, a Tanfelügyelők Orsz. Egyesületének 1934. évi közgyűlésen elhangzott elnöki megnyitója (A kollektívizmus mint pedagógiai gondolat) és *Jankovits Mihlós dr.* cikke az érzelmek neveléséről. Lapszemléi között figyelmet érdemel 53 hazai és külföldi nevelésügyi folyóirat cikkeinek áttekintése, amely híven mutatja a múlt év pedagógiai törekvéseit. (mgp.)

Az *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny* márciusi számában főképpen két cikk vonja magára figyelmünket. Mindkettő a mai tanítási mód méltatása — pro és kontra, — amint az a két cikk zárószavaiból kitűnik.

Az egyik szerint: »A munkáltató fizikatanítás eddigi eredményeire nyugodtan tekinthetünk vissza.« »És ha a gazdasági kényszer miatt eddig aránylag kevés középiskolában honosodott meg a módszer, e kevés iskolával is nem egy nemzetet előztünk meg. A továbbfejlesztésért való törekvésbe pedig nem szabad befáradni.«

A másik ezzel zárja gondolatsorait: »Én a munkáltató tanításban pedagógiai visszaesést látok. Vele oly ballasztot veszünk fel a jelzett tantárgyak (ezek cikkíró szerint a természetrajz, kémia, fizika) gondolatjába, hogy végül meg sem tudunk majd tőle mozdulni. A tudomány halad, a közlerdő anyag szaporodik, a jelszavunk az legyen: könnyebben, jobban, minél többet nyújtani a szellemi javakból.«

Megjegyezzük, hogy a két cikk nem vitatkozik egymással, hanem a két tanulmány, illetve a második csak elmékedő vélemény, véletlenül került együvé a szerkesztő asztalán.

Péchy Aladár cikke »A munkáltató fizikatanítás« címen részben összefoglalást ad, részben tisztázza a vezetőszenpontokat, amelyek néhány középiskola VII.—VIII.-ik osztályában bevezetett munkáltató tanítás 5 évi próbálkozása után levonható. Cikkében tisztázza a munkáltató fizikatanítás lényegét, amelynek szervesen kell belekapcsolódni a tanításba, tehát nem azonos a különálló fizikai gyakorlatokkal; röviden, de igen találóan jelöli meg a munkáltató tanítás célját. Figyelmet érdemel az a megállapítása, hogy a tanár kísérleteinek, magyarázatának, megállapításainak feladata a természet megismerésére vezető eljárásnak, útnak megmutatása; jobban megismeri ezt a tanuló, ha ezeket maga igyekszik elvégezni a tanár segítségével.

Foglalkozik azután a következő kérdésekkel: 1. A feladatok kiválasztásának elve; 2. a munkáltató órák száma; 3. a tanár szerepe, 4. az órák külső berendezése, 5. a munkáltató fizikatanítás értéke.

Bölcs mérsékletét mutatja, hogy a VII. osztályban 10—15, a VIII.-ban 8—10 teljes munkaórát elegendőnek állapít meg a tapasztalat szerint. De jó hatását látja évi 5—6 munkáltató órának is, azonkívül azt látná legtöbbször megoldásnak, ha minden órán volna mód beiktatni egy-egy rövid önálló kísérletet a tanulók részére.

Az értékmegállapításról szóló 5. pont utolsó sorai legkiemelkedőbbek: »Az elmúlt 5 évben a módszert alkalmazó valamennyi tanár egyöntetű megállapítása szerint a munkáltató eljárás bevezetése határozott előnyére vált a fizikatanításnak, és pedig minden vonatkozásban.

További feladatnak tekinti a módszer kiterjesztését apróbb részletekben, ennek az eljárásnak behozatalát az alsófokú fizikatanításba. Megemlíti, hogy ez utóbbi irányban a Sophianumban és az Erzsébet-nőiskola alsó osztályaiban történtek próbálkozások jó eredménnyel.

A másik, Fehér Jenő »Jelszópedagógia« című cikke a »kikristályosodott tapasztalatok« pedagógiájának elvi alapján áll. A munkáltató tanítást főképpen a természetrajz szempontjából bírálja, de vizsgálata körébe bevonja a kémiát és fizikát is. Megállapítja, hogy már a heurisztikus — kérdve-kifejtő — tanak is időt rabol el a tanártól, kapkodásra kényszeríti, nem termel ki fejlettebb tanulótípust, hiszen jó és rossz tanulók közt az arányszám nem változott. Az öntevékenységre alapozott »jelszó« pedagógia ezt súlyosbította csak. Nem nevel önállóságra, nem szünteti meg a figyelmetlenséget, mert ennek csak új kibúvót teremtett. Az úgynevezett munkatanítás évszázadok fáradozásán, tévedésén, tudományos bukfacezések árán akarja a már meglévő és egyszerűen átadható ismereteket a tanulóval megszereztetni.

Képviseli az előadó tanár típusát. Mint legfőbb rosszat említi: »amit a heurisztikus módszerről az előzőekben mondtam, fokozottabban érvényes a munkatanításra vonatkozólag.« Ennek dacára nem meri seholy kimondani: térjünk vissza tehát a kezdet kezdetére, a dogmatikus tanítási formára, amelynek tarthatatlanságát nem Comenius Amos János mondta ki legelőször!

Alaptévedésére mutat az, hogy a munkáltató tanításban tisztán manuális tevékenységet lát, amikor azt mondja, hogy ez az elv helyes a »kézimunka, pl. mintázás, szlőjd, vagy más egyéb« terén, senkisék gondol arra,

hogy tantárggyá avassák a bélyeggyűjtést, »mely annyi alkalmat szolgáltat az öntevékenységből származó tanulásra«.

A két cikk külső formájáról csak annyit, hogy míg az első elég bőven hivatkozik irodalomra, a másik mindent önmagából merít. Rögtön feltűnik, hogy az első forrás bővebb.

A két cikk belső lelkisége még többet mond. Péch A. igen mérsékelt, józan álláspontot foglal el, de soraiból látszik, hogy nem a munkáltató tanítással kezdte tanári munkáját, tehát ismeri mindegyiket. A második cikk írója egy szóval sem hivatkozik arra, hogy megpróbálta volna a *munkáltató* tanítást. Minden során látszik, hogy egy kihalásra ítélt tanítási metódus alapján állva csak »elméleti«, de általa soha nem próbált tanítási formáról mond ítéletet, mielőtt annak értékéről kísérletezés útján véleményt alkothatott volna. Cikkének címét nyugodtan idézhetjük: ez az igazi »Jelszó-pedagógia«!

(mgv.)

A Monatschrift für höhere Schulen 33. köt. (1934) 6. füzetében *Max Krüger* erre a kérdésre ad választ: helyes-e a középiskolai latin nyelvű oktatást már a 10 éves korban megkezdeni? Válasza, — a klasszikus filológusok évszázados hagyományaihoz képest — igenlő: »még senkisé is bizonyította be eddig, hogy a 10 éves gyermekek lelkileg alkalmatlanok a latin nyelv tanulására; másfelől oly nagy az idegen nyelv tanulásának és különösen a korai latinnak a jelentősége, hogy ennél jobb kiválasztó eszköz között nem lehet elgondolni. Persze, egy feltételnek mindenesetre teljesednie kell a sikerhez: a gyermekeknek szívesen kell tanulniuk s a latin legyen kedvelt, sőt a legkedveltebb tantárgyuk.« (367. l.). A szerző tehát nem teszi kérdés tárgyává a latin nyelv általános jogosultságát a nevelés mai céljainak szempontjából; a latin nyelvnek a mai tantervekben is helyet követel, mégpedig dogmaszerű biztonsággal. Cikkében inkább arra törekszik, hogy az elkerülhetetlen latin tanítást *lélektani eszközökkel* megkönnyítse. Ebből a célból a 10 éves gyermek lélektani sajátosságaiból indul ki és kívánja a játékos tanulást, — a nyelvtani formáknak kis »személyek« gyanánt való kezelését (a szavaknak kis »történeteik« vannak, ezek a flexiók stb.), — a kitaláltatást (az idegen és anyanyelv megfelelezései) — »a romantikusoknak mindent átélkesítő nyelvfelfogását« a tanár részéről, — az anyanyelvről latinra való fordítást stb., — mindezt a gyermekek játékos kedvének, funkcióörömének és reális érzékének felhasználásával. — Amennyire nem látjuk biztonságban a latin nyelv évszázados pozícióját a német középiskolákban, annyira helyeselhetők a szerző törekvései a latin nyelv tanításának módszeres ujjaalakítására. Hynemű erőfeszítéseket azonban nemcsak a klasszikus nyelvekre nézve kell tennünk, hanem általában minden tantárgy területén.

A modern nyelvi oktatásra nézve kitűnő példát adott a szerzőtől is idézett *E. Otto* (*Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts*, 3. kiad. 1925.). *Otto* két elvre támaszkodik, melyeket *Spranger* formulázott így: a nyelvoktatásnak egyfelől a gyermek fejlettségét, lélektanát kell figyelembe vennie, másfelől pedig a modern nyelvlelektan és nyelvlogika jelen állását.

„Ugyancsak” ebben a számban vizsgálja A. Rehm a nemzeti szocialista állam szellemében alakuló tantervet (»Németország szellemi öröksége a középiskolai oktatásban« 375 kk. ll.). A tantárgyak új összeállítását és értékelését a céltól függ, ez pedig a főiskolára való érettség (»a teljes, szigorú, autonóm tudományért való szellemi küzdés képessége«). Ebből a célból következik, hogy elesik minden fakultatív és művészeti tárgy, — megmaradnak azonban, új feladatokkal és a népi-faji vonatkozásokkal átszőtt természettudományok (fizika, kémia), a földrajz; a matematika és az idegen élő és holt nyelvek, mint a szellemi fegyelmezésre nevelő tantárgyak; a »német« és a történelem; az előbbi új hangsúlyt és irányt nyer és középponti jelentőségűvé válik, mert minden szellemi áramlatot most már abból a szempontból kell megítélni, mit használt a »németiségnek«, mint szellemi-faji alakulatlak és mint vegyült az idegen szellemi áramlatokba német elem; a történelemnek szintén ezt kell kidomborítania s az ősnémet világba kell vezetni a növényeket. Egyúttal »politikai beállítottsággal« kell tanítani a jövőben a történelmet, amire példát adott Treitschke (!). Az államformák történetét (pl. a demokrácia a görögöknél) bizonyos (előre megállapított) tanulságok levonására kell felhasználni. A történelem főként politikai történet marad ilyenformán, — de mégsem kívánják az új tantervkészítők a művelődési vagy gazdasági történet teljes kiküszöbölését. A vallásoktatásban nem szabad hozzányulni a tan lényegéhez; ez végzetes összeütközést jelentene az egyház és az állam között. — Az idegen modern nyelvek tanítását a nemzet helyzete és gyakorlati szükségletei igazolják: A klasszikus nyelvek problémáját a szerző így látja: »hideg fejjel és becsületesen gondolkozva« azt kell mondanunk, hogy ily korszakban, mint a mienk, a (klasszikus) nyelvek mellett eddig felhozott összes érveknek nincs döntő erejük, — sem a hasznossági, sem a kiválasztást hangsúlyozó, sem az antik nyelvek nyelvértéket fejlesztő erejét hangsúlyozó érveknek. Ha pedig az idegen nyelvi oktatástól azt várjuk, hogy valamely nép szellemébe engedjen betekintést, akkor erre a célra az élő nyelvek bármelyiké jobban alkalmas. A klasszikus világ egész tartalma mindvégig kulturérték marad — ebből a műveltségi szempontból kell tekinteni a klasszikus nyelveket is; vagyis csak annyiban foglalhatnak helyet az iskolában szerzőnk szerint, amennyiben a régi világ értékeinek teljes és hiánytalan felfogásához szükségesek. — Ezzel kapcsolatban a szerző a jövőben is fenntartandónak véli a gimnázium és a reáliskola nevével kifejezhető iskolafajokat.

Vorwahl (420 kk. ll.) a szelekció kérdéseivel foglalkozik s bemutatja azt úgy, ahogyan a drezdai közoktatásügyi hivatal a főiskolára vonatkozóan végrehajtotta. Az érettségi bizonyítványt a hatóság nem tartotta elegendésnek a szelekció szempontjából, »mert átlagosan nem bukkik bizonyos százaléknál több a nagyon gyenge tehetségekből álló osztályoknál sem; — míg a jó tehetségek teljesítményeitől elkényeztetett iskolák gyakran sokkal szigorúbbak a buktatásban«. A mérték tehát nem egyenlő. A szász minisztérium tehát elválasztotta a szelekciós eljárást az iskolai bizonyítványtól: A jelölteknek három kérdést kellett kidolgozniuk, melyek egyáltalában nem iskolai tananyagot öleltek fel, nem is egyszerű »értelmisségi vizsgálatokat tartalmaztak«, mert az értelem még nem teszi az egész embert, habár

igaz is az, hogy az értelem nélkül nincs egész ember. Oly vizsgálati módszerest kerestek *Hartnache* és *Wohlfahrt*, mellyel a jelölt *produktivitásáról uralkodó érdeklődésirányairól és hajlamairól, s anniak munkamódjáról, beállítódásairól, »világnézetéről*», egyszóval: egész *személyiségéről*, de különösen értelmének és akaratának összeműködéséről, (»világos fej — szilárd akarat») a főiskolai pálya szempontjából teljes képet nyerhessenek. (»*Bewehrungsmethode*«). A célkitűzés kitűnő: világos, hogy valamely pályára való alkalmasságot csak a jelölt *egész személyiségének* alapos ismerete után lehet csak megállapítani. Kérdés azonban (s ezt a kérdést e helyen nem dönthetjük el), vajjon az erre célra szolgáló *próbák* (feladatok) valóban alkalmasak-e a kívánt diagnózisra és prognózisra? Ha a próbákat közelebbről megtekintjük, azt látjuk, hogy azok nagy része, ellentétben a célkitűzéssel, mégis csak — »értelmiség«-próba. (Meghatározások, téves gondolatmenetek hibáinak leleplezése, praktikus-technikai feladatok megoldása, tartalmi [világnézeti, nevelési] kérdések stb.) Igaz ugyan, hogy pl. a meghatározásoknál oly teljesítményeket kíván e vizsgálati módszer a jelölttől, melyek a »formai-logikai« megoldáson túlmennek; — pl. »adja e szónak: »személyiség«, oly meghatározását, hogy az élettel és lélekkel legyen telve«; — de a dolog lényeges megoldása mégis csak az értelmiségen fordul meg. — Másfelől nyugtalanítja az olvasót az idetartozó próbák megoldásainak *értékelése* is. A jelölt dolgozatában ugyanis egy *teljesítménnyel* állunk szemben; már pedig tudjuk, hogy valamely okozat (a teljesítmény) számos ok közreműködéséből állott elő. *Melyek azok a lelki tényezők*, melyek az eredményt létrehozták s érte, hogy úgy mondjuk, felelősek? Ez az értékelésnek és a kiválasztásnak a fő és legnehezebb kérdése minden összetett (komplex) teljesítmény vizsgálatánál. Hogyan bízhatunk oly értékelésben, melyet a minisztérium tisztviselői végeznek, akik a jelöltet sohasem látták, hanem csak dolgozatát elemzik és pályáját eldöntik? *Wohlfahrt* kiadta könyvben is (*Geist und Torheit auf Primanerbänden*. Dresden. 1934.) a vizsgálatok folyamán gyűjtött feleletek anyagát. Bizonyos, hogy sok »szellemesség« és sok »ostobaság« állapítható meg az ilyféle kérdésekre adott feleletekből: Melyek a vontcsövű fegyver előnyei a símafűrésével szemben? Mit válaszolna ön egy gyereknek erre a kérdésére: mért engedi meg a jó Isten, hogy annyi gaz és dudva nőjjon? Egy filozófiai szöveg elemzése és a nemzeti szocialista világnézethez való viszonyítása. Halad-e az emberiség? Ha a víz csak súlyának tizedrészével bírna, mi következne ebből? stb. stb. Ismételjük: sem az itt érintett cikk alapján, sem *W.* könyvéből nem nyerünk felvilágosítást arra nézve, mily végső elemekből felépültnek képzelik a vizsgálat vezetői az emberi személyiséget és hogyan elemzik a nyert teljesítményeket. Míg e kérdésekre nem nyerünk választ, addig a szelekciónak ezt a kísérletét nem tekinthetjük lényeges haladásnak.

Ugyanezzel a problémával küzdök *G. Just*, a *Zeitschrift für angewandte Psychologie* 1934. novemberi számában (162 k. II.: Zum Problem: Schulleistung und Lebensleistung). Szerző szerint iskoláink nevelő értékének megbirálásában egyik legnagyobb fogyatékoság és hibaforrás onnan ered, hogy nem tudjuk exakt módon összehasonlítani az iskolai és az életteljesítményeket. Egyes iskolák, iskolafajok, sőt egyes tantárgyak nevelőértékét

gyakran látjuk lemérni egyszerűen az egyéni tapasztalatok szubjektív általánosításával, akár *pro*, akár *contra*. Az az állítás azonban, hogy a jó tanuló a későbbi életben is kiváló lesz (vagy az ellenkezője) még egyenlőre bizonyításra szorul; amíg e bizonyítással adósak maradunk, addig nem tehetjük az iskolai teljesítményt az életteljesítmény megjósolásának alapjává. Szerző főfeladatának tekinti, egy, ebből a szempontból gyűjtött adatokon épülő statisztika tudományos kiaknázását. Rámutat egyben a probléma ezer finom nehézségére is: melyek a »jó (tehetséges) tanuló« lélektani jegyei, mi a tehetségesség, az értelmiség (intelligencia), hogyan öröklődik mindez (L. Peters vizsgálatait a jó bizonyítványok »örökléséről«), mi a konstitúciós alapjuk stb. Másfelől: kérdés az is, hogyan alakul ki az iskolai bizonyítvány és vajjon mi a korreláció (összefüggés) közte és az életben elért sikerék vagy sikertelenségek között. Mindezen szempontokat szem előtt kell tartanunk, ha statisztikai adatokból arra akarunk következtetni, hogy valamely iskolafaj termékeny és értékes, »mert belőle kiváló emberek tömege került ki.« Nemcsak az életkörülmények későbbi hatását is figyelembe kell venni az egyének életteljesítményeiben, hanem még ezenfelül a felnőtté sokféle hibaforrását is: saját sikerét vagy sikertelenségét az életben sok ember az iskolának tulajdonítja, akár önvédelmi, téves optikából, akár ressentimentből, vagy más okból. A statisztika újra oly adattárnak bizonyul, melyből mindent vagy semmit egyaránt be lehet bizonyítani. Mégis: statisztika nélkül még meg sem indulhat az idetartozó problémák elemzése.

A *Zeitschrift für ang. Ps.-nak* ugyanezen száma példát is nyújt ilyen statisztikai feldolgozásra (Lottmann: Schulleistung u. Lebensleistung ehemaliger Abiturienten, 173 kk. II.). A szerző nyomon követte a két középiskola növendékeinek életpályáját és összehasonlította az iskolában elért eredményeikkel. Gondos, tökéletes statisztikai feldolgozás ez, melynek végső következményeit a következőkben vonhatjuk le: a) az iskolai teljesítmény és az életteljesítmény viszonyát nem lehet egyszerűen egyenes vagy fordított aránynak venni, — a két teljesítmény viszonyodása sokkal bonyolultabb. — b) Melyek az iskolai teljesítmény tényezői? Az iskolai tehetségesség (Schulbegabung) és a szorgalom (Schulwilligkeit). E kettő együttesen adja az eredményt, azonfelül közrejátszanak a tanuló pszichofizikai, társadalmi, anyagi adottságai is; szerző külön kiemeli a tanítók személyi hatását is. — c) Az életteljesítmény tényezői más síkon vannak; ezek: a sokoldalú gyakorlati érdeklődés, vagy a radikális specialistaság és az életrevalóságot biztosító jellembeli és személyiségi tényezők, legfőképpen pedig az alkalmazkodóképesség. Ezek előmozdítják a sikert az életben, bár nem szabad figyelmen kívül hagyni azt sem, hogy az élet sokkal több gátlást és akadályt helyez a személyi tevékenység útjába, mint az iskola (a társadalom »macchiavellizmusa« sokszor megakadályozza a személyi tevékenységek megérdemelt sikerét). — c) Az iskola a maga tárgyi követelményeivel inkább a tiszta értelmi érőket fejleszti, míg az élet és hivatás alkalmat nyújt a spontán, alkotó tevékenységek kifejlődésére. — d) A későbbi élettevékenységet egybevetve az iskolai teljesítményekkel, a szerző jogosultnak tartja az »elméleti és gyakorlati intelligencia« közötti különbségtévest. — e) Az iskolai teljesítményben legkiválóbbakból rekrutálódtak

az egyetemi filozófiai kari tanárok; az akadémiai végzettségű tanterfiak és a katolikus teológusok; a középső rétegből a bírák, technikusok, ügyvédek orvosok; a legalacsonyabb réteg szolgáltatta az evang. teológiai pályára lépőket. — f) Különösen érdekes szempontokat nyújt a »hajótöröttek« pályaútjának vizsgálata: ezek a legalsó rétegből léptek ki az életbe. — g) Tanulmány: az iskola hagyja el eddigi egyoldalúan intellektualisztikus irányát és törekedjék inkább az erkölcsi nevelésre. (V. H.)

A „*Pädagogische Warte*“ 1935. febr. 15-iki száma arra akar példát adni, hogy a megfigyelésen alapuló szemléltető oktatás legnagyobb támasztékát abban találja, ha a tanító maga is kutató tevékenységet fejt ki. Ez az elv minden fokon, a szabadban és az osztályban egyaránt érvényesíthető, s kiterjed történelemre, őstörténetre, néprajzra, fajismeretre, természetrajzra stb.

Az első cikk *Wilhelm Reyer* tollából »A *fronthatona mint nemzetpolitikai nevelő*« cím alatt a történettanításnak kézi tevékenységgel való elmélyítését célozza. Mindenekelőtt megállapítja, hogy a világháború előtti történettanítás hazafias volt ugyan, de nem volt elég nemzeti. Szembeállítva a kettőt, kitűnik, hogy a hazafias nevelés az ősök tettein való büszke, s megelégedett elmerengés, párosulva a jóleső tudattal, hogy milyen megszűrése jutott a nemzet előre. Míg a nemzeti öntudatra való nevelés az erős hajtóerők mellett felismeri a belső gyengeség jeleit is; felismeri a költelességeket, melyekre a nemzeti önérvényesítésnek irányulnia kell. Az ilyen nemzetpolitikai irányú történettanítás nem elégedhet meg pusztán okozati összefüggések megismertetésével, nem tekintheti a történelmet sorsnak, melybe bele kell törődni. Faji és nemzeti öntudattal bíró nép saját magában is történelmi alakító erőt lát és a veszedelem idején szükségét érzi annak, hogy erőit összeszedje és latbavesse. A nemzetnevelés szempontjából tehát csak olyan történettanításnak van értéke, mely a népakarat önérvényesítése szempontjából nézi az eseményeket s az elébe tornyosuló akadályokat. A történettanítás vezérfonala tehát a nemzeti népakarat önérvényesítésében keresendő. Ez köti össze a politikai eseményeket, kulturális törekvéseket, gazdasági erőfeszítéseket stb., népiéleti jelenségeket. A népi akarat céltudatos érvényesítése nem halad állandóan emelkedő irányban. Erő kifejtés után pihenés vagy hanyatlás áll be. A nemzeti önérvényesítés a néperő szervezését kívánja alkalmas vezetés alatt, mellyel feltétlen engedelmesség, összetartás és önfegyelem jár. Ennek a szervezetnek iskola-példáját adja a frontszolgálat s a tanító, aki frontharcos volt, a legjobb nemzetpolitikai nevelő. Saját élményei alapján közvetlenebb történettanítást végezhet, mint könyvből. Még maradandóbb lesz a hatás akkor, ha a küzdelem színhelyéről a lövészárokharcról alkalmas modellt készített. Szerző készítettet ilyet s a tanulókkal együtt dolgozva, alkalom nyílt a frontszolgálat legkisebb részletének megbeszélésére. Nemcsak a technikailag elkészíthető legkisebb részletre terjedt ki ez a munka, hanem bepillantást engedett arra a bajtársi szellemre is, mely a legnehezebb pillanatokban is összeforrasztotta a küzdőket s ez a példa a legjobb nevelő.

A következő cikk arra ad példát, hogy miképen hasznosíthatja a tanító a fajismeret terén végzett kutatási munkát a tanulók megítélésében. *Emil John*: Adalék a tanulók megítéléséhez c. alatt közli megfigyeléseit, melyeket mint két különböző típusú falu tanítója, a két iskola gyermekeinek tanulmányozása közben észlelt. Két szempont vezette a tanulmányozásban: a környezet hatása és az átöröklés. Az egyik falu völgybezárt hegyi község virágzó gyáriparral, mely sok vállalkozó szellemű idegent csalt ide; a lakosság dinári-északi típust mutat s lelki tulajdonságai: élnétség, gyors felfogás, zenei érzék, jó megfigyelés, ügyesség a beszédben, érzék a humor iránt; hazaszeretet, vállalkozó szellem stb. A környezeti hatások: kevés bevétel, egyszerű életmód, szegényes lakásviszony. Soknak van saját háza, majdnem mind bérel kis földet; tehát a lakosság megtartotta eredeti paraszti életmódját.

A másik falu lakossága sok nemzedéken át nem keveredett s 65 gyermek közül 45 valamiféle módon rokonságban van egymással. Valóságos beltenyésztés keletkezett s kimutatható bizonyos terheltségek átöröklődése. Fajilag kelet-nyugati keverék, melyhez mongol vér is járul. Lelki tulajdonságai: nehézkesség, a gondolkodásban és beszédben, álmodozás, hajlam az érzékiségre, durvaság, takarékság, munkabírárs, konokság, hirtelen harag. Környezeti hatások különfélék, aszerint, hogy gazdag paraszt, kisbirtokos vagy napszámos e a szülő. Higienikus lakásról, ruháról, sőt táplálkozásról szó sincs; műveltségre való törekvés nincs, a szülők valóságos gátlói az iskolai munkának, szerencse, hogy a természet hatása jótékonyan ellensúlyozza az utca nevelését. Természetes, hogy az ilyen faji vizsgálódások nem maradhatnak hatás nélkül a tanulók megítélésében, sőt a tanítási eljárás megválasztásában sem.

A harmadik cikk *Otto Lanckert* tollából »A fényképezés a néprajz szolgálatában« arról szól, hogy a nemzeti ujjáépítés nagy munkájában az iskolának is ki kell vennie a maga részét. Sokat tehet itt az iskola a néprajz körében való kutatásokkal, főképpen értékes fényképfelvételek készítésével. A felvétel tárgyát jól meg kell választanunk, mert nem a képek tömegében van az ilyen gyűjtemény értéke, hanem olyan dolgok megörökítésében, melyek az idején történt felvétel nélkül örök időkre elvesztek volna. Ilyen tárgyak: eredeti települési formák, tipikus házak, bútorok, berendezések. A foglalkozás köréből minden, ami igazi népi jelleget árul el, a mezőgazdaság, állattenyésztés, vadászat, halászat, különféle iparok stb. terén, ahol a rohamos fejlődés folytán sok érdekes, kezdetleges eszköz a fényképezés nélkül feledésbe merülne. Hát még a népviselet festői képei egész kincseshányat alkotnak. A vallásos tárgyú népművészeti termékek körébe tartozik a templomok, temetők-sok érdekes tárgya, emléke; nemkülönben érdekesekek a veszedelmet elhárító varázslóeszközök. A népszokások is sok alkalmat adnak, különben veszendőbe menő jelenségek megörökítésére. Fontos volna a családok, fajok életébe vágó mozzanatok felvétele is. De nemcsak összeállítani kell az ilyen gyűjteményt, hanem hozzáférhetővé, szóval közkinccsé is kell tenni; s ebben a munkában is nagy segítségünkre lehet az iskola.

Az ötödik cikkben Otto Hartz »Jelző bóják és tüzek az alsó Elbán« címmel Hamburg kikötőjének mozgalmas világába vezet minket s megismerteti velünk a jelző bóják és világító tüzek egész rendszerét, mely 77 tengeri mérföldnyi úton elszórva biztosan mutatja meg a hajózható utat a nyílt tengertől egészen Hamburg kikötőjéig. A víziútról felvett térkép pontosan megmutatja a mélységet s a jelzőtárgyak helyét. Viszont a jelzőtonnák alakja és jelzése megmutatja, melyikről van szó, úgyhogy a hajóskapitány mindig könnyen tájékozódhatik. De a legpontosabb jelzőrendszer mellett sem volna képes egy idegen hajóskapitány a kikötőbe betalálni, mert figyelmét a rendkívül nagy hajóforgalom is leköti: ezért a kikötőbe törekvő hajó két ízben is révkalauzt vesz fel a hajóra s az biztosan elvezeti a hajót rendeltetési helyére. Ködös idő esetén azonban minden jelzőberendezés csütörtökököt mond; ilyenkor minden hajó ott vet horgonyt, ahol éppen van, s csak a hajóharang jelzi a hajó ottlétét. Ilyenkor minden forgalom megáll, s áll addig, míg a köd fel nem szakad. Erre a kiterjedt jelzőszolgáltatásra pedig azért van szükség, mert az Elba alsó folyása igen veszedelmes hajóút, s ennek ellenére a németseg mégis felszínén akarja tartani Hamburgot, mint a tengerentúli forgalom nagy kikötőjét.

A következő cikkben Hans Scherzer: »A fenyőerdő mint életközösség« cím alatt arról értekezik, hogy az életközösség elve ma a biológiában igen előtérbe nyomult s a tanuló részéről tervszerű megfigyelést, s könnyen elvégezhető kísérletek lefolytatását követeli; míg a tanítótól a természet alapos ismeretét feltételezi, hogy a helyszínen, a szabad természetben elhangzó sok-sok érdeklődő kérdésre felelni tudjon. Az életközösségben sok lény van egymásra utalva, egymással összekapcsolódva s hol elősegítik, hol meggátolják egymást. Hogy ezt az egymásrahatást megérthessük, előbb az egyes főbb élőlényekkel kell zárt egységben foglalkoznunk.

A fenti életközösséggel kapcsolatban a következő kérdések merülnek fel. I. A fenyő. Melyek a fenyőfajták? Ismertetőjegyeik. A fák korának megállapítása. A fenyő világosságot kedvelő fa; ennek következményei a törzsfeljedésre nézve. A gyanta rendeltetése. Kénese. (virágpör. A gyökérzet alkalmazkodása a helyhez. Egy fenyőfa élettörténete. II. A hangya. A hangyaállam élete és lakása. Megfigyelések: Hogyan találja meg a hangya az útját? Miről ismerik meg egymást a hangyák? Beszélnek-e a hangyák valamiféle hangyanyelvet? A hangya viszonya a növényvilághoz és az emberhez. Haszna. III. Mely állatoknak nyújt a fenyőerdő lakást 1. Különböző madaraknak. 2. rovaroknak. IV. A fenyőerdő kísérőnövényzete. Virágos növények itt nincsenek egyrészt a hiányzó humusz, másrészt az erős árnyék miatt. Annál gyakoribb a moha, amely valóságos koplaloművész és vízgyűjtő egy személyben. Összegezve a fenyőerdő életközösségét, az állat- és növényvilága elválaszthatatlan egységet alkot. Nincs benne lényegtelen elem egy sem; egyik sem élhet meg a másik nélkül.

A természetrajzoktatásban alkalmazott tanulómegfigyeléseknek kitűnően sikerült esetéről számol be Karl Baake »Kínai rákok az iskolai akváriumunkban« c. ismertetésében. Egy iskolai fürdőzés alkalmával 2 ilyen rákot

fogtak a gyermekek az Ébe folyóban. A zsákmányt az iskola aquariumában helyezték el és megkezdődött az állatok megfigyelése, mégpedig úgy, hogy a tanító csak irányt szabott a megfigyeléseknek. Ezek eredménye a következő volt: Nevük alapján következtettek a származásukra s megállapították, hogyan kerültek Németországba. A lelőhelyről következtettek arra, hogy milyen helyen szeretnek élni s ennek megfelelően rendezték be az aquariumot. Életmódbeli megfigyelések: az állatok mozgása — végtagjaik; lélekzés — kopolytűk, táplálkozás — ollók és szájrészek; szaporodásuk és gyors elterjedésük; beszélgetés a halászokkal — ez a rákfajta nagy kárt tesz a halászoknak. A szerzett tapasztalatok alapján tetszés szerint választott feladatot írtak ezen rákokról. Érdekes tünet, hogy kártékony voltuk ellenére sem bántották az állatokat, mert a megfigyelési idő alatt a gyerekek és rákok kölcsönösen igen összebarátkoztak. Ime a természet szeretetének nemesítő hatása.

A megfigyelés kifejlesztésének egy kiváló eszközéről ír *Hugo Zinsinger* »Nyomolvasás és nyomértelmezés« c. cikkében. A kezdőket lehetőleg télen kell a nyomolvasásba belevezetni, mert a hó kitűnően adja vissza a nyomokat. Itt is az udvaron kell nyomolvasási előgyakorlatokat végeztetni, hogy a nyomok keletkezését a gyermekek maguk lássák s az elemek kel tisztaban legyenek. Így leolvasható az egyszerű lépés, futás, ugrás, előrelépés, hátrafeléjárás, egymást keresztező lépések nyomai stb. Nyáron a havat a nedves homokos talaj pótolhatja, s a megfigyelés köre mindinkább bővül, úgyhogy a nyomkeresés már az útra tevődik át s tárgya a kocsik, autók, kerékpárok, nyomai, azok iránya, megterhelése, kora. Még nehezebb a nyomkeresés füves területeken s erdőkben. A nyomkeresés fárasztó és nehéz dolog s a gyermekek hamarosan megunnák; ezért játékos formába öltöztetik ezt a munkát s rókavadászat néven fokozatosan nehezedő feladatok elé állítják a kis nyomkeresőket. Valamelyik ügyes fiú a »róka«. Elindul, különféle nyomokat hágy maga után, s különféle cselvetésekkel nehezíti meg a nyomát kereső »vadászok« dolgát. Azé a dicsőség, aki elsőnek találja meg a sűrűben elrejtőzött rókát.

A nyomkeresés célja a látást élesíteni, gyors ítéletre szoktatni. A nyomkeresőt rászoktatja a helyzet gyors áttekintésére, összefüggéseket keresni, következtetést levonni, szóval benne az éles megfigyelést és a találékonyságot kifejleszteni. (jv.)

Lapunk jelen száma 88 oldal. A Cselekvés Iskolájára a f. évi előfizetési díj az M. kir. Postatakarékpénztár 42019 számú csekkszámlájára küldendő be.

Ablaka György könyvnyomdája Szeged, Kálvária-utca 14. Telefon: 10—84.

A Cselekvés Iskolája

PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának
tanári testülete.

Felelős szerkesztő: KRATOFIL DEZSŐ

Megjelenik évenként 5 kettős számban. Előfizetési díj egy évre 12 pengő.
Szerkesztőség és kiadóhivatal: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8. szám.

II. Rákóczi Ferenc emlékezete.

Halálának 200 éves fordulójára.*)

A török hódoltság megszűnésével nem tért vissza az ország nyugalma. A kivonuló keleti ellenség helyett kaptunk egy másikat, veszedelmesebbet, amely a kultúra és humanitás álarcában tört megmaradt birtokállományunkra, szabadságunkra, alkotmányunkra és becsületünkre. Nemzeti létünk e válságos pillanatában egy, családjától elszakított, idegen környezetben nevelt, fiatal magyar főúr tűzte ki a felkelés zászlóját, az egész világ elé tárván a magyar nemzet fájó sebeit a „Recrudescunt inclytæ Gentis Hungaræ vulnera“ (Felszakadnak a dicső magyar nemzet sebei) kezdetű kiáltványában. És jöttek a hívó szóra a szenvedő magyar haza minden fiai, szegények és gazdagok, katolikusok és protestánsok, főurak, nemesek és jobbágyok; magyarok, németek és tótok. Ha volt valaha a nemzet szívéből fakadó és az ország minden lakosát egy szent egységben összefoglaló küzdelem, úgy a Rákóczi felkelés azok közé tartozott. És állott a harc nyolc éven keresztül fény, dicsőség, küzdelem és megpróbáltatás közepe. Nem volt benne győztes és legyőzött. A kuruc hadsereg elvérzett, kifáradt, de félelmetes erejét megmutatta. Örök dicsőséget szerzett a magyar névnek, hitet téve a nemzeti öncéltság mellett. A bécsi udvarnak pedig be kellett látnia, hogy Kelet népe idegen törvényekkel nem kormányozható, a ma-

*) Szerző ünnepi beszéde a Tanárképző Főiskola „Botond Bajtársi Egyesület-“ének 1935 április 8-án tartott Rákóczi-emlékünnepeén.

gyar nemzet mindig elég erős arra, hogy a szabadságán és becsületén esett sérelmeket megtorolja. Majtény alól visszatérhettek a megtépett kurucok elhagyott tűzhelyeikhez. Csak az nem élvezhette a szatmári béke nyújtotta nyugalmat, aki legtöbbet tett érte: annak őre és megteremtője, a fejedelem. Nem akart, nem tudott megalkudni. Elment, hogy kifáradt népe megpihenhessen. Itt hagyott fényt, rangot, családját, 1.400.000 hold birtokot. A dicsőség nyolc éve után következett a száműzetés huszonnégy nehéz esztendeje. Lengyelország, Páris, Jenikőj, Rodostó; folytonos tervezgetés, remény és csalódás, a honvágy mardosó kínjai; végre 1735. április 8-án — ma kétszáz esztendeje — szomorú magányban a megváltó halál.

Ez volt Rákóczi Ferenc földi élete. Egyénileg tragikus sors, derékbatört pálya, mégis tüneményes és páratlan a magyar történelemben. A rodostói halott feltámadt sírjából és megkezdte a maga második életét. Második élete túlnőtt a földi lét szűk határain; egy egész nemzet minden vágya és kívánsága lüktetett benne. Rákóczi alakja az idő múlásával olimposzi magasságba emelkedett; neve a szabadság szimbóluma lett, minden nemzeti megújhodás, minden magyar öröm és fájdalom kútforrása. A magyar nemzet örökre szívébe zárta és minden fiánál jobban szerette a bujdosó fejedelmet, akinek szomorú sorsában a maga tragikus életét szemlélte. Ösztönszerű megérzése volt ez Rákóczi személyén keresztül az egyéni és nemzeti sorsközösségnek. Mily sok a hasonló vonás egy ember és egy nemzet élete között! Kelet népének folytonos áldozatokat kellett hoznia a Nyugathoz való tartozásért, hogy Európa fagyos közönye jusson érte osztályrészül; Rákóczi Ferencre, a hazaszeretet és önfeláldozás mintaképére pedig a hazaárulás bélyegét sütötték, mert, mint hú magyar alattvaló, magyar királyát híven akarta szolgálni. (V. ö. 1715 : XLIX. törvénycikk 2. és 3. §. Rákóczi és társainak hazaárulóvá nyilvánításáról.)

A magyar nemzet mélyen fájlalta a Rákóczival történt igazságtalanságot és a megbántott fejedelemnek elégtételt szolgáltatott. Második életében a szeretet, ragaszkodás, hála és engesztelés ezernyi jelével vette körül. Minden idő csalódott, szenvedő magyarja könnyes szemmel tekintett Rodostó felé: valóságos nosztalgiát érzett a fejedelem iránt, akit visszasóvárog a haza minden röge, a kuruc népdal szerint „holtig szán, holtig bán“ még a kis gyermek is. Nem is lehetett elfelejteni, hogy fejedelmi vagyon örököse, királyi és hercegi vér sarja írta zászlajára a szabadság ígét és vette védelmébe az elnyomott szegény népet. Rákóczi egyéniségének varázsa mindenkét lebilincsel és a síron túl is csodákat művelt. Nevének említésére tömegek állanak halála után is csatasorba; zászlója alatt új és új felkelésekre indulnak. A Rákóczi-név varázsereje

a bécsi kormányt annyira megdöbbsentette, hogy még az emléket is kiirtani törekedett és árván maradt öreg bujdosótársainak sem engedte meg a hazatérést. A fejedelem térhódítását azonban nem lehetett megakadályozni. Rákóczi tovább nő, emelkedik, amint időben és térben távozik, és minden nagy csapás idején visszatérünk hozzá. A szabadságharc honvédei újra élik Rákóczi kurucainak dicsőségét. A szabadság költője benne látja azt a fényforrást, amely belevilágít a sötét magyar éjszakába. Az abszolutizmus éveiben egy késői íródeákja, Thaly Kálmán tovább rója a Mikes által félbehagyott sorokat. Udvari történetírójává szegődik és kuruc hűséggel szolgálva haláláig, könyvtárra menő sorozatban tárja a Rákóczi-kor történetét a nemzet elé. Munkássága nyomán a kiegyezést követő évtizedekben Rákóczi tisztelete nemzeti kultusszá emelkedik. Sűrűn felhangzik a tárogató és nincs nemzeti ünnepély Rákóczi-induló nélkül. A Rákóczi-név eszmévé finomul a magyar lélekben és integráns része lesz a nemzeti öntudatnak. A kurucok irodalma, történelme, és költészete elfoglalja méltó helyét nemzeti művelődésünkben. 1906-ban a magyar országgyűlés jóváteszi néhány megfélemlített vagy magáról megfélemedkezett szolgálalkú labanc tévedését; az uralkodó beleegyezésével kitörli a Rákóczit gyalázó cikkelyt a törvénytárból. (V. ö. 1906; XX. törvénycikk 2. §.) Most már nincs semmi akadálya a fejedelem hazatérésének. 1906. október 29-én tartotta II. Rákóczi Ferenc 171 évi rabság után, fényes kíséret mellett dicsőséges bevonulását székvárosába, Kassára. Útja diadalmenet volt; a magyar nemzet született urát, véréből való vezérét üdvözölte benne. Megható jelét adta ragaszkodásának az a sok magyar város és község, amely örök hajlékot nyújtott a fejedelemnek és bujdosó társainak a róluk elnevezett és ma is nevüket viselő utcákban és terekben. A nemzet örömmámorban úszott; Rákóczi másodszor is meghódította az országot.

Az örömnünnepre azonban nemsokára szomorú napok következtek. Rákóczi második élete sem nélkülözhetette a tragikumot. A fejedelem és a nemzet találkozásának egy újabb sorscsapásban kellett összeforrnia. Trianon sok-sok új Rodostót teremtetett. Elcsatolt területeinkkel együtt a hazai földre megtért vezérlőfejedelmet is elvesztettük. Megszállott területen nyugszik a XVIII. század legnagyobb, legönfeláldozóbb magyarja. Megsokszorozva érezzük a mai napon fájó sebeink felszakadását, midőn emlékeznünk kell Rákócziról, az ő városának és megszentelt helyeinek birása nélkül. Mi, trianoni magyarok, megtépett kurucok módjára csak fájó sóhajtásunkat és titkos sóvárgásunkat küldhetjük a kassai dóm felé.

Napjaink tudományos történetírása a megdicsőült, glóriás vezérlőfejedelem helyett egy csalódott, szenvedő, erényekkel és hibákkal teljes, húsból és vérből való, emberibb Rákóczit ál-

lít élénk. Lehet, hogy ez a Rákóczi inkább megfelel a trianoni magyar lelkeségnek; lehet, hogy hívebben kifejezi elesettségünket és sorsunk tragikus kettősségét, de ez a Rákóczi nem a mi ideálunk. Mi azt a Rákóczit sóvárogjuk, akit a magyar nemzet két évszázados öröme és fájdalma mintázott meg, akinek egy atomja benne él minden magyar lélekben és benne fog élni, míg magyarok lesznek a földkerekségen, azt a Rákóczit, akinek neve hallatára — amint Petőfi írja — „lángolunk és sírva fakadunk.”
Eperjessy Kálmán dr.

Nevelés és gyakorlati lélektan.

(Harmadik közlemény)

Az alkat, a fejlődés, és a pszihés nemi különbözőségek kérdése.

Az előbbi közleményekben arra a kérdésre világítottunk rá, hogy a gyakorlati lélektannak mily szerepe van a gyermek és növendék egyéniségének megismerésében. Gondolatmenetünkben a „személyiséglélektan” álláspontja volt irányadó számunkra. A személyiséglélektan vezeti rá ugyanis legjobban, legmélyebben és legteljesebben a pedagógust azokra a lélektani mozzanatokra és alapokra, melyekből a nevelői megismerésnek és gondolkodásnak a maga elveit merítenie kell, mikor a gyermek exaktabb megismeréséről van szó.

Eddigi fejtegetéseink azonban hiányosak maradnának, ha a személyiség-megismerés eddigi szempontjait nem egészítenők ki újabb, nélkülözhetetlen szempontokkal, melyek szintén a személyiségtudományból s annak mai állásából erednek. Az alább következő soroknak az a céljuk, hogy bemutassanak az olvasónak három oly területet, melyekből szintén nyerhet a nevelő fontos ismereteket a növendék egyéniségére vonatkozóan: ezek a testi-lelki konstitúció (alkat) és a vele kapcsolatos lelki fejlődés s a nemek között fennálló lelki különbségek problémái. Mind a három kérdéscsoport nagyon időszerű- és a mai, forrongásban álló lélektani tudományunk legmélyebb gyökereit érinti.

A) Az alkat és átöröklés kérdése.

A testi-lelki alkat és a vele kapcsolatos bonyodalmas és szétágazó problematikának csak azokat a legfőbb gócpontjait érintjük itt, melyek a nevelést közelebbről érdeklik. Hogy az

alkat és az átöröklés kérdése a nevelés elméletét és gyakorlatát mily közéről érinti, az bővebb fejtegetésre alig szorul. Nincs kedveltebb téma a mai pedagógusok, különösen a lélektani vagy élettani tájékozódásuk előtt, mint az ilyenek: „átöröklés és nevelés”, — „a konstitúció és a nevelés lehetőségének határai”, stb., nem is említve a mai németországi politikának és világszemléletnek a nevelélmélet területére átcsapó hullámain. Ez a hatás is hasonló irányba tereli gondolkozásunkat.

1. Mindenekelőtt erőfeszítéseket kell tennünk, hogy az *alkat fogalmát* tisztázzuk és belőle a gyakorlati emberismerés számára következtetéseinket levonjuk. Az alkat orvoslélektani, távolabbról: élettani (biológiai) eredetű fogalom és alig találunk ma lélektani szempontok szerint igazodó neveléstudományi elméletet, melyben az alkat, mint alapvetően fontos fogalom, ne szerepelne. A gyermek fejlődését, átöröklését, nevelésének határait és lehetőségeit az (átörökölt) alkatból törekszünk értelmezni ma, amikor *Kretschmer*, vagy a belső elválasztású mirigyek emberformáló hatásai, az átöröklés fontossága, a típuselméletek stb. annyira ismeretesek a nagyközönség előtt is. Egyik főfeladatot a *lelki alkat* fogalmának kidolgozásában pillanthatjuk meg.

a) A személyi „alkatot” némelyek az emberi pszichés személyiség *egyéni különbségeinek összegével* hajlandók azonosítani. Így pl. *Buday László* szerint („*Iskola és Egészség*” I. évf. 1933. 18. l.): „Az egyéni alkat a testi és lelki tulajdonságoknak az az együttese, melyben valaki minden mástól különbözik”. Az alkattan: „az egyéni variációk tudománya (*Viola* után)”. A konstitúción azonban mind a tudományos, mind a társadalmi nyelvhasználat nem ezt érti, hanem az egyéni sajátosságoknak (átörökléses) *alapjait*. Az „egyéni variációk” kutatását nem is az alkattan, hanem inkább az *egyéni különbségek lélektanának* (differenciás lélektan) körébe kell utalni. b) A konstitúció fogalmának pontos körülírásához a második tisztázandó probléma a *szomatikus* (testi) és *pszichés* (lelki) *összetevőknek a viszonya* abban a végső alapon, melyet konstitúciónak kívánunk elnevezni. E téren legismertebbek *Kretschmer* kutatásai és eredményei, aki elsősorban a „testalkatot” vizsgálta és ennek egyes típusaihoz megfelelő „vérmérsékleti” és „jellemtipusokat” sorolt, rámutatva a kettőnek szoros összefüggéseire. A konstitúció fogalma elsősorban az ember testi valóságára alkalmazható, de joggal beszélhetünk *lelki konstitúcióról* is. *Kretschmer* a konstitúció lelki gyökereit a *vérmérsékletben* és a *lelki tevékenység egyes tényezőiben* kereste. *Pfanler* (*System der Typenlehren*, 1929) a *pszichikus ingerfelvételt és feldolgozást* látja gyökeresen végső lelki alapnak, mely a születéstől kezdve előre meghatározza az egyén későbbi kifejlődésének irányát. Általában azonban egyre jobban útát tör a kutatók között az a felfogás, hogy a „lelki konstitúciót” nem az egyéniség „felszínén” kell keresni, hanem a mélyén (*Kraus*: „*Tiefenperson*”) az u. n. „archaikus funkciókban”, azon a ponton, ahol a testi és lelki összes tevékenységek és nyilvánulások egyetlen gyökérben (a *biopszichében*) találkoznak. Másfelől az a nézet is egyre jobban teret nyer, hogy a lelki kon-

stitúciót nem valami pszichés *tartalomban* kell látni, hanem egy általános (akció- és) *reakció-képletben*, egy formulában, mely a személyiség egészére kiterjed és azt az egész vonalon jellemzi. A lelki konstitúció tehát nem más lenne e felfogás szerint, mint *akció- és reakció-norma*, mely a személyiséget (átöröklésesen) végső fokon determinálja. Ewald és mások szerint az alkat lelki gyökerei a következők: az *egyéni érzéketi ingerküszöb*, az *egyéni effektoros impulzus*, a *koordináció*, — az *ingerületek perszeverációja*, — azok *ritmusa és fázisos váltakozása*, — az *ingerület viszonya* a többi lelki tevékenységekhez, vagyis hogy tőlük függetlenül folyik-e le vagy könnyen befolyásolható, módosítható-e (V. ö. Ederer: A nehezen nevelhető gyermek, mint biológiai probléma. Az „Orvosképzés“ 1934-i „Hajniss“-füzete 28/29. 1). Ezen lelki gyökökből volnának értelmezhetők a következő részletjelenségek: Az idegrendszernek az ingerre adott ingerület-válasza bizonyos ritmust mutat, vagy szakaszos kiegyenlítődést; ez az egyéni sajátosság megfigyelhető a figyelemnek s a kifakadásnak görbájén, a látási utóképek változásaiban épűgy, mint pl. az alimentáris vércukor vagy az adrenalin vérnyomásgörbájén. Vagyis: az alkat hatásaiban a személyiségnek bizonyos tevékenységi *képletéről* van szó, egy általános reakció-szabályról, egy „kulcs“-ról, mely egyformán megérteti a különböző tevékenység-körök sajátosságát s amely a személyiségnek legmélyebb rétegében gyökerezik. Az emberi személyiség ezen legmélyén levő gyököket, mások más mozzanatokban találták. Pfahler és Ewald inkább pszichés végső mozzanatokot kerestek, de hiányuk, hogy nem világították meg: mi a különbség pl. a vérmérséklet és a konstitúció között, — hiszen a vérmérséklet is állandó és velünk született reakcióforma, — és másodszor nem mutattak rá, hol kapcsolódnak bele ezek a *lelki* sajátosságok az egyénnek tisztán *életes* (biológiai) sajátosságaiba, úgy ahogyan a „biopsziché“ szó azt sejteti. Kraus (Allgemeine und spezielle Pathologie der Person. 1926. Bes. Teil. I. Die Tiefenperson) az egyéni-konstitúciós bélyegeket már a biológiai rétegben keresi: a „vegetatív rétegben“, ennek szerkezetében, a szövetek fizikai-kémiai összetevőiben, és azokban a „vegetatív áramlatokban“, melyek a „mély-személyiséget“ alakítják s melyek egyszerre életesek is, meg lelkiek is, — „spontánul előretörő, teremtvő, teljesen életes (vitális), elsődlegesen megalapozott, tudattalan“ működéseik alakítják személyiségünket. Ez a „dinamikus konstitúció“ gondolata, melynek elmélyítését Boda István adta önállóan, függetlenül. (I. M. Psychol. Szemle, 1934. 51. kk. II.) — Ugyancsak a végső lelki és szomatikus gyökök viszonyának feltárására irányulnak a *belső elválasztású mirigyek működésén alapuló konstitúciós* elméletek is. Berman (The glands regulating Personality. 1922.) adta az „*endokrin személyiség*“ első megalapozását és tipustánát: „amint egy kémiai képlet megmutatja nekünk, mily séma szerint kapcsolódnak az elemek s ez a váz az elemek s a vegyület természetétől, másfelől pedig a körülményektől függ, épen úgy egy emberi személyiség belső kiválasztású mirigyműködéseinek együtteséből megismerhetjük az illetőnek multját és előre megmondhatjuk a jövő reakciót.“ Ezek a belső elválasztási bélyegek a következő csoportok megkülönböztetését (típusok) teszik lehetővé: vannak pajzsmirigyes-központú, gonád-thymus-, hypophysis- és adrenális-központú személyiségek. Berman konstitúcióelmélete, különösen ami a pszichés sajátságokat

illeti, igazolatlanul általánosító (például a hypophysis [agynyúlvány] sajátosságából vezeti le az eszményi férfi, illetve női lélek sajátosságainak uralmát egy-egy személyiségben). — E. Jaensch „integrált“ és „dezintegrált“ típusa is biológiai alapú: az integrált személyiségek a tenyésztési (vegetatív), míg a dezintegráltak a központi idegrendszer uralmát tüntetik fel. — Mindezek a törekvések arra mutatnak, hogy a *biológiai-lelki alkat* fogalmát végérvényesen megállapítottak nem tekinthetjük s különösen a lelki jegyeket (gyököket) s azok számát pontosan meghatározni még nem tudjuk. Csak mellékesen említjük még, hogy az *egyéni* alkaton kívül a vizsgáldások az *alkattípusokra* irányulnak inkább a jelenlegi biológiában és lélektanban s hogy a kutatásoknak ez az ága jó szolgálatot tesz a *nevelés elméletének* s *gyakorlatának* is, mert (ez a jövő ígérete) rá tud mutatni az egyes típusok közti különbségekre s ezzel útát mutat a nevelés típusosan különböző eljárásainak is. c) Harmadik probléma gyanánt felmerül a *konstitúció állandósága, változhatatlan jellege*. Már fentebb rámutattunk, hogy a konstitúciót jelenleg „dinamikus“, azaz rugalmas, változásra képes valóságnak kívánják felfogni azok a természettudósok, akik nem akarnak belenyugodni az emberi személyiség alapjainak teljes változhatatlanságába. Ha az alapkonstitúciónk semmi egyébből nem állana, mint csak az átörökölt jellegekből, mondja Kronfeld (Lehrb. d. Charakterkunde, 1932. 248. l.), „akkor el kellene fogadnunk a *fátum* gondolatát s akkor semmi értelme sem volna jellemnevelésről vagy a jellemre való hatásról akár egy szót is szólni . . . „So musst du sein, du kannst dir nicht entfliehen“, — és a környező valóságnak nem lenne egyéb szerepe, mint pusztán külsőséges, jelentéktelen „megvalósító tényezőkné“, Roux tanai értelmében; ezek mögött húzódná meg, minden orvoslás elöl kivonva magát az ember öslehetőség-alapja, az „Anlage“, az *egyén végzettszerű sorsa*.“ A fogalmak szembenállása itt ez: „egyfelől a *változhatatlan konstitúció*, — másfelől a személy változásai (fejlődése, visszafejlődése, átalakulása állanak szemben egymással; azonban nem lehetséges csak a *mielőttétezőkből* (pl. nevelés, sorsfordulat stb.) kielégítően értelmezni a személy átváltozásait; el kell jutnunk tehát egy *változható* (dinamikus) *konstitúció* fogalmához. A megváltozható konstitúció azonban már nem konstitúció!“ E nehézségekre a következő feleletet adhatjuk: A merev konstitúció-fogalomban eddigelé összezavartuk egymással a személyiség *azonosnak* maradó magvát s annak *változhatatlanságát*. Az előbbi jegyet megtartjuk, míg az utóbbit elvetjük s így ledől a *fátum-bálvány* s eljutunk az új és termékeny konstitúció-fogalomhoz. A *konstitúció is megváltozhat*, anélkül, hogy önmagával azonos egységét elveszítené. Csak így, ebben az új fogalmazásban válhatik a konstitúció a *nevelés számára* is termékeny fogalommal: csak így kereshetjük benne a nevelhetőség végső elvi alapját s melekülhetünk meg a „pedagógiai fatalizmus“ (pesszimizmus) elfogadásától.

A természettudomány bizonyára semmi oly változatlan anyagi szubsztátumot nem tud megjelölni, amely az *egyén egész élete folyamán változatlanul* tekintett konstitúció elvének *anyagi megalapozója és hordozója* lehessen . . . , *ami valóban változatlanul maradónak* ítéltető az *egyénben*, az nem maga ez vagy az a meghatározott *materia*, de csak egy *elv*, egy *építő*,

szervező és irányító elv, amely tenni fogja, hogy testünknek a lassú vagy gyorsabb átalakulás után a régi helyett előáll minden új parányi része *funkcionálisan*, azaz működési szerep szerint, „de bizonyos határok között alak, stb. szerint is körülbelül ugyanaz legyen, mint az azelőtti volt”. (Boda, i. m. 57. l.)

Összefoglalóan a következő végeredményhez jutunk:

A konstitúció nem egyéb, mint öröklésen alapuló összes egyéni tulajdonok és fejlődés- (fejlesztés-) lehetőségek végső, közvetlen életes-lelki forrása, — a végső közvetlen személyiség. (Boda.) Az alkat egységes egész, melynek részei (az életes és pszichés gyökök) a személyiség mélyén, egységes és változatlan szerkezetet (strukturát) alkotnak. E végső gyökök megállapításában a tudomány még nem jutott egyöntetű megállapodásra. Felhasználhatjuk azonban mégis a konstitúcióra vonatkozó kutatásokat *nevelési elméletünk és gyakorlatunk* számára, különösen azokat a részleteket ragadva ki az idevonatkozó vizsgálatokból, melyek *a testalkat és a lelki személyiség* összefüggésére vonatkoznak. A Kretschmer-féle típusokat a nevelés folyamán eredményesen lehet alkalmazni a gyermekek típusokba való osztásához. A Sigaud-féle testalkati típusoknak (lélekző, emésztő, izmos és agyi alkatok) összefüggését a pályaválasztással Klemm¹ vizsgálta és nagyfokú korrelációt talált. C. Rothe² saját testalkati típusain (kövérek, mozgékonyak, kicsinyek, erősek, nyulánkok, vöröshajúak, betegek) szabályszerűen előforduló pszichés viselkedésformákat vizsgálta s úgy találta, hogy a „kövérek” tevékenyek, könnyen irányíthatók, érzékenyek a megrovással szemben, kedélyesek; az „erősek” szintén kedélyesek és könnyen meginduló természetűek, de egyúttal gyakran heveskedők, idegesen-ingerlékenyek, öntudatosak és érvényesülésre törők; a „nyulánkok” mintagyermek, korrektek és szorgalmasak stb. Pfahler említett törekvései (melyek szintén a Kretschmertől kezdeményezett típusok irányában haladnak) szintén a „pedagógiai individualizálást” szolgálják; ő is a „személyiségek változatlan magvát” keresi, melyet megismerve, megismerhetjük a személyiség „iránytörvényét”, mely az ő fejlődési menetén uralkodik”. Vizsgálatok folynak abban az irányban is, vajjon a *faji típusok* mily lélektani jellegzetességekkel hozhatók törvényszerű viszonyba³ s az így nyert lelki alkatok minő nyereséget jelentenek a nevelés számára? (Egyéb

¹ Pädag. Psychologic, 1923.

² Beobachtungen üb. Körperbau u. Charakter bei Knaben. Ztschr. f. Kinderforschung. 32. köt. 1. Petersen, Grundfragen e. pädag. Charakterologie. 1928. 18. l.

³ Ilyenmű vizsgálatokat folytat a szegedi egyetemi Pedagógiai Lélektani Intézetben Musulin Mária, a fajbiológiai tıpustanból kiindulva.

tipológiai kísérletekről és osztályozásokról egy más alkalommal szólnunk.) Látnivaló, hogy a tanulók, gyermekek egyéni megismerésére az ilyen mű kutatások eredményei bőven hasznosíthatók lesznek, — különösen akkor, ha a szétszórt és különböző vizsgálódások egységes nevezőre lesznek hozhatók. Ez az egységes nevező nem más, mint a konstitúció fogalma.

2. A konstitúció fogalmával szoros kapcsolatban van az *átöröklés kérdése*. A konstitúcióban bennerejlőnek gondoljuk az átörökölt testi és lelki bélyegek csírait is. A pedagógiai elmélkedés kérdésfeltevése így hangzik: *mennyi része van* valamely gyermek viselkedéseiben, „életvonalában“, jellemében, testi és lelki típusos sajátásaiban, stb. az átöröklésnek? Viszont mily mozzanatok származnak miliőhatásból, tapasztalásból, a pillanatnyi benyomások konstellációjából? És: *melyek* az átöröklődő testi, lelki *bélyegek*, — a lélektani *egységek*, — melyekből úgy volna összeállítható az „öröklődő massa“, mint a sejtekből a szövet? E kérdésekre ma még nem tudunk határozott válaszokat adni. Az átöröklés nagy problémakörében sokkal több a bizonytalanság, homály és ingadozás, mint amit exakt tudásnak lehet nevezni.

Nem elég pl. azt mondani: „*bizonyos, hogy van lelki átöröklés, hogy egyes hajlamok, diszpozíciók átörökölhettek, mert a gyermekek hasonlítanak a szülőkhöz.*“ E tételben a kérdés csak fel van téve, a probléma fel van állítva, de nincs megoldva; *lehet* így is értelmezni a jelenségeket, de nem szükséges. Csak akkor szabad egyetlen tényezőre (t. i. az átöröklésre) visszavezetni a gyermekeknek (lelki) hasonlóságát szüleikhez, ha a hasonlóság minden egyéb lehető magyarázatát logikailag kizártuk. A hajlamok és a környezet viszonyának mérlegetése azért nehéz, mert mind a két magyarázó elv rendelkezésünkre áll (átöröklés — miliőhatás), de nem tudjuk mindegyikben megállapítani, melyik a döntő. „Züllött szülők gyermekei is elzüllednek, — lopni a legszegényebbek gyermekei szoktak“: ebben a tételben nem jut világos kifejezésre, melyik a döntő tényező: az átöröklés-e, vagy egyszerűen csak a környezethatás? A *statisztikára* való hivatkozás sem elég: a statisztikai adatok jók utólagos igazolásnak, példázatnak, valamely ok feltételezése esetén, de nem jók bizonyító erőnek.

Egy másik kérdés: a *lelki tulajdonságok átöröklésének kérdése*. Ezzel még ingoványosabb területre jutunk. E folyóirat hasábjain a közelmúltban két kiváló közlemény foglalkozott az átöröklés kérdésével (*Greguss: Átöröklés és az ember. — Somogyi: Átöröklés és nevelés, I. A Cselekvés Iskolája, 1934/35, 5—6. sz. 219—242. M.*) Ezen közlemények, minden értékes tartalmuk mellett is, világosan mutatják az örökléstan egyes, ma még megoldhatatlanul maradt pontjait. Megmutatják, mit *tudunk* az átöröklésről, (e tudásunk köre nem nagy!) de nem érintik azt, mit *nem tudunk* erről a bonyodalmas kérdésről. A lelki-szellemi tulajdonok, bélyegek átöröklésének problematikáját jól feltárja ebből a szempontból *Kronfeld* könyve: *Lehrbuch der Charakterkunde* (1932) 235 kk. II. *Nem tudjuk pl., vajjon melyek azok a pszichés egységek* (bélyegek), melyek

öröklődőnek tekinthetők. Az előbb idézett szerzők szerint hajlamok, diszpozíciók ezek az egységek; — de bonyolultabb képződmények, lelki magatartások, képességek is szerepelnek a lelki hagyatékban (a tisztán szomatikus bélyegekről nem szólunk, azok átöröklésének a kérdése sokkal tisztább, mint Greguss szép példái mutatják.) De oly sajátosságoknak átöröklődő jellegéről mit tartson a pszichológus, mint pl. a festői vagy zenei képességek, a matematikai képesség, a természettudományi gondolkodás, a technika iránti érzék, a szellemi kiválóság stb. (l. i. h. 233/4. l.). Ezeket a nagyon bonyolult, sok elemből összetevődő pszichés viselkedésformákat először elemekre kellene bontani (pl. analizálni: miben áll a Goethe-család „szellemi kiválósága“) s azután azt kellene *bebizonyítani*, hogy ezek az „átöröklődő“ elemek nem csupán fenotipias (azaz környezethatásból fakadó), hanem tisztán genotipias (örökölt) adottságok. Általában: melyek azok a végső lelki összetevők, melyekből a „szellemi kiválóság“ áll s ezek miképpen öröklődnek át az utódra? Vagy pedig *komplex* sajátosságok is örökölhettek? Ha igen: melyek azok s mily összetevőkre bonthatók? (pl. a zenei tehetség). Azt is *tudunk* kellene, hogy a pszichés sajátosságok ugyanazt az átöröklési utat követik-e, mint a testiek (szomatikusak). Amint az átörökléstanban valóban *tudunk*, az meglehetősen kevés: az állatok és növényeken végzett kísérletek megmutatták a (szomatikus) bélyegek öröklésének *törvényeit és mechanizmusát*, — mémi tudást nyújtottak arról is, *mi* öröklődik át, (*diszpozíciók*: pl. dadogásra, gyengeelméjűsége, stb.) vonatkozóak — el tudjuk szigetelni az átöröklés egyes *tényezőit*, — ezek viszonyait is ismerjük (intermediér, recesszív, domináns tényezők). — a tudomány *helyhez* is köti e tényezőket (színes testecskék). Sőt tudjuk választani továbbá a „*velünkiszületett*“ tulajdonságokat a valóban örököltektől: a csírasejt sérüléseiből, az embriónak kedvezőtlen hatások alatt történt elkorcsosulásaiból, a születés lefolyásából eredt változások nem tartoznak az örökölt sajátosságok közé. Ennyi a mi *tudásösszegünk* erről a kérdésről. De nem tudjuk, *hogyan* öröklődik át pl. az „okosság“, a „durvaság“; azt is feltehetjük, hogy a „*lelki* átöröklés“ nem egyes bonyolult *kész*, strukturák átvételéből áll (pl. szellemi kiválóság), hanem talán csak az a *lelki tevékenység és reakciókészség* öröklődik, melyről, mint az alkat lényegéről fentebb szövelünk és egyes bélyegelemek. A személyi viselkedések törvényszerű módjai, az ingerekre való reagálás belső törvénye, a „reakció-norma“ tekintendő öröklődő végső egységnek. A szülők fenotípusából nehezen mutatható ki, mit örököl az utód: mert minden átörökölt reakciónorma az egyéni sors miatt különböző konkrét formát nyerhet, — *átváltozhat*; — mint láttuk: még a konstitúció eddig merev fogalmát is fel kellett adnunk és le kellett számolnunk a „*plasztikus*“ alakítható konstitúció gondolatával. A gyermek *választható* alkatot örököl: ez a tétel ismét a *környezethatás* javára billenti a mérleget az emberi-gyermeki fejlődés végső elemeinek s törvényeinek a kutatásában. Ehhez járul, hogy az állatvilágban találkozzunk olyan környezethatásokkal is, melyek egyenesen alkati szerkezeteket is képesek megváltoztatni: a méhészek tanúskodnak róla, hogy bármely petéből sikerül a méhcsaládnak méhkirálynőt produkálni, egyszerű környezetváltoztatással. Nagyobb cellába helyezve s bővebben táplálva a petét, abból új királynő fejlődik, ha az előző pusztulása vagy távozása miatt nincs a kaptárnak királynője. — Ezek a fejtegetések az említett cikkek

és hasonló vizsgálódások *kiegészítését* kívánják szolgálni és egyszersmind azt a célt is, hogy kimutassuk: a fejlődés alkaton alapuló belső ritmusának és a környezethatásnak kérdésében mily nehéz végső álláspontra jutni.

A fentebbiek szerint indulva, megállapodhatunk néhány elvben az emberismerés és nevelés gyakorlatára nézve. Mindezekelőtt nagy óvatossággal kell eljárunk, ha *valamely konkrét esetben* meg akarjuk állapítani: mekkora része van az illető pszichikus személyiség egészében, az öröklésnek — és mekkora a milióhatásnak? A *Peters*-féle híres „bizonyítvány-átöröklések” eseteit nézetünk szerint a milióhatásból lehet legjobban értelmezni¹. Sem a szülők és gyermekek iskolai teljesítményeinek, sem közös érdeklődésirányuknak hasonlóságából nem következtethetünk közvetlenül az iskolai képességek¹ átöröklésére. A hasonlóság magyarázata inkább az, hogy a jobb bizonyítványú szülők ugyanabban az irányban (szorgalom, érdeklődési irány) *hatnak gyermekeikre*, melyekben ők maguk is kiváltak; a távolabbi miliójuk is közös (ápoltság, jólét). Közvetlen átöröklést akkor lehetne csak felvenni (t. i. az iskolai teljesítmények *alapjául* szolgáló diszpozíciókét!) ha a milióhatást teljesen kizártnak lehetne tartanunk, mint értelmezéshetőséget. Ezt az esetet alkalmazhatjuk *Goethére* vagy a *Pauler*-családra is, akiknek „szellemi kiválósága”, vagy ennek egyes alapjai, pl. a szellemi élet jelenségei iránt való érdeklődések, az atyai ház légköréből, tehát milióhatásból is eredhettek. — A *statisztikai* táblázatokat is óatosan kell használnia az átöröklés kutatójának. Mindig mérlegelnie kell: a statisztikai nyers adatai hányféle értelmezést engednek meg? *Goddard* híres Kallikak-nemzetségeinek adatai (a gyengeelméjű anyától származott 2000 utód közül 50% munkakerülő, 33% gyengeelméjű, 17% prostituált, stb. és csak 10% társadalmilag jól beváló egyén) az átöröklésnek a *kedvezőtlen milióval* való találkozásából értelmezhetők csak. Általánosan tapasztalt jelenség, hogy a gyengeelméjűség, vagy erkölcsi csekélyebbtelműség az alacsonyabb társadalmi rétegek szomorú „öröksége”, vagyis inkább annak *miliónek* közvetlen hatása, melyben a (különben is terhelt) gyermekek élnek (proletár lakásviszonyok, rossz táplálkozás, ápolatlanság, betegségek, rossz alvásviszonyok, stb.) Nem lehetetlen, hogy a kutatások iránya a jövőben nem annyira az átörökléses tényezők irányába, hanem inkább a milióhatásokéba fog áttolódni, annyiival is inkább, mert a csírasejt s az ő törvényei és lehetőségei meglehetősen *függetlenek* a test többi részétől (*Weisman*). Mind a növendék személyiségének mélyebb megismerésében, mind pedig a nevelhetőség kérdésében, a jövő biztatóan áll szemünk előtt. A milióhatás, úgy látszik, egyre nyer jelentőség-

¹ V. ö. *Somogyi*: Tehetség és eugenika, 1935. 40, 62.

ben — s ebben újra az elméletek ingamozgásszerű váltakozását láthatjuk. Az átörököltség és fatalizmus végletes elvének xégső kilengési pontjáról visszafelé halad az inga mozgása, a nevelés mindenhatóságának tétele felé (l. a behaviorista gondolatot!) Az igazság itt is a középúton van.

— Folytatjuk. —

Várkonyi Hildebrand dr.

A szemléletes történettanítás új útjai.

I. A modern didaktika egybehangzóan követeli, hogy minden tanításnak a szemléltetés elvén kell alapulnia. A szemléletes tanítás élmények középpontjába állítja a tanulót, ennél fogva érdeklődést kelt, állandósítja a figyelmet, öntevékenységre serkent és szorgalomra ösztönöz. Tehát a lélek értelmi funkcióit fejleszti, határozott és életrevaló ismereteket ad, az érzelmi életet nemesíti és az akaratot jótékonyan befolyásolja, vagyis: a lélek művelődésnek teljességét szolgálja.

A szemléletes tanításnak az egyes tantárgyakban sokféle lehetősége van. De kevésbbé vonatkozik ez a történettanításra. *A történelem ma még a verbalizmus és a frázisok tantárgya.* Ennek egyrészt az az oka, hogy a csekélyszámú történeti maradványokon és emlékeken, valamint a történeti tárgyú képeken kívül más szemlélteti anyag nem áll az iskolák rendelkezésére. A történelmi események elmúltak és föl nem újíthatók. Ami egyszer volt, az többé nem ismétlődik. Ez a tény magyarázza meg a szemléltetés nehézségét a történelemtanításban. A történelmi művek a forrástanulmányozás eredményeit foglalják magukban s a nagy egyéniségek életrajzán és a jelentékenyebb politikai eseményeken kívül többnyire általános fogalmakat közölnek. Hasonlóképpen a tankönyvek is. Ez okozza azt, hogy a tanítás is többnyire szemléletnélküli általánosításokból áll. Kíméletlen következetességgel kell a történettanítás eredményességét veszélyeztető verbalizmus, a semmitmondó általánosítások és frázisok ellen küzdeni, az élménynélküli tanítást irtani, a szemléletnélküli fogalmakat száműzni, a tartalom nélküli szótárismeretet mellőzni. Mindennek egyedüli ellenszere a szemléletes tanítás: *a történet tényeinek szemléletes képzetekkel való megelevenítése.*

A szemléletes történettanítás útjára a következő elvek vezetnek:

1. *A tanításban az ismeretszerzés természetes folyamatát kell követni,* vagyis figyelemmel kell lenni arra a fontos lélektani jelenségre, mely szerint a lélekben először az egyes fogal-

mak keletkeznek, s csak ezekből fejlődnek az *általános fogalmak*. Az általános fogalom nem is valóban létező, tehát nem is szemléltethető. A gyermek nem alkothatja meg pl. a gyümölcs fogalmát, mielőtt az alma, körte, dió fogalmát nem ismeri. Tehát az általános fogalmakat egyes esetekkel kell megmagyarázni. Így teszünk eleget annak a fontos didaktikai elvnek, mely a konkrétól az általános felé haladást követeli. Az „absztrakciók absztrakt közlése” eredménytelenné teszi a tanítást. Az egyedülálló helyes eljárás a képzet- és fantáziatevékenységet megindító egyes esetek, konkrét példák bemutatása.

2. *A történelem és az ember közötti sajátos viszony felismerése értékes szempontokat ad a mult érzékeltetéséhez.* Az ember a lelki kapcsolat nélküli, külső, idegen, elvont természeti jelenségeket megismeri és magyarázza. Ellenben az emberi cselekvések sorozatát alkotó történelmi eseményekkel az ember, mint a társadalom tagja, benső lelki kapcsolatban van, a történet tényeit „belülről” *újraéli és megérti.* Dékány István az előbbi külső kapcsolatot *fenomenológiai beállítottságnak*, az utóbbi belső, lelki, élménykapcsolatot pedig *ergológiai beállítottságnak* nevezi. Ebből az az alapvető tanulság következik, hogy a történettanításban ergológiai beállítottságra kell törekedni, a tanítás csak úgy lehet eredményes, ha a tanuló a tananyaggal közvetlen belső, élménykapcsolatba jut. Ennek érdekében mindent el kell követni, hogy elővarázsoljuk azt a hangulatot, mely a képzelet segítségével lehetővé teszi a mult újraélését. Kornis Gyula azt mondja: „Csupán a saját gondolkodásunk, kedélymozgalmaink, akarati aktusaink, értékelő állásfoglalásaink alapján tudhatjuk a mások hasonló élményeit s ezek jelenségeit megérteni, magunkat beléjük élni, őket újraélni”². Ez a nagy igazság a gyermeklélektan tanulmányozását teszi szükségessé.

3. *A gyermeklélektan eredményeinek felhasználása döntő fontosságú adatokkal támogatja a szemléletes történettanítást.* Bármennyire tévesnek, egyoldalúnak és túlzottnak tartjuk is a radikális individualista pedagógiának (Ellen Key³, Gurlitt⁴ stb.) a gyermeket istenítő tanítását, mégis elismerjük, hogy a nevelési és tanítási eljárásban a gyermek egyéniségének, sajátos lelki alkatának figyelembevételét követelve, századunk pedagógiai-didaktikai közérdeklődés homlokterébe a gyermeklélektan került. Ha a neveléstörténet a XVIII. századot a pedagógia századának nevezi, akkor *korunkat Ellen Key nyomán joggal a gyermek századának tekinthetjük.* „Vom Kinde aus!” — hangzik az

¹ Történelmi értékelés és átértékelés. Századunk, 1933. évf. 138. s. kl.

² Történetfilozófia. 11. l.

³ Das Jahrhundert des Kindes. Berlin.

⁴ Erziehungslehre. 2. kiadás. Leipzig 1925.

erőteljes követelés, és valóban, ma már a köztudatban van, hogy a tanítás anyagát és módját a gyermeklélektan szabja meg. Minél jobban távolodik el az iskola a gyermeklélektan követelményeitől, annál inkább lesz a tanítás „az erőszak láncolatává” (Gurlitt), a gyermeklélektan teljes mellőzésével pedig valóban „lélekgyilkossággá” (Ellen Key). A tanítás középpontja nem a tananyag, hanem a tanuló, az ő lelkét kell művelni, gazdagítani. A művelődés alapja a tanuló spontaneitása. Ezt azonban csak a tanuló lelki természetének megfelelő tananyag és módszeres eljárás biztosítja. Minden életkornak sajátos lelkialkata van, amit az iskolának figyelembe kell vennie, ha eredményes munkát akar végezni. W. Lippert a történettanítás szempontjából három lélektani fokozatot állapít meg: a) a *naiv megélés*-, b) a *szemléletes megértés*-, c) a *gondolkodó megértés* fokát. A polg. isk. tanuló lelki alkatának a középső fok: a szemléletes megértés felel meg. A 11—14 éves gyermeknek rendkívül fejlett a képzelete, csak a szemléletes események ragadják meg, elsősorban a küzdelmes, veszedelmes és kalandos érdekli, ami lelki feszültséget okoz. A történelem tanárának kötelessége ezt a rendkívüli képzelőerőt értékesíteni és megnemesíteni. Ennek egyedüli módja a multnak képzeletbeli megelevenítése.

Eddigi fejtegetéseinkből a következő alapvető lélektani tanulság szűrhető le: *a történettanítás anyaga csak egyes esetekkel, konkrét példákkal, szemléletes elbeszélésekkel és plasztikus jellemzésekkel válik a tanuló számára elképzelhetővé, élmennyé.* Tehát nem az egyiptomi piramisok általános ismertetése, hanem előbb a gizehi piramis; nem a cserépszavazással való száműzésről általában, hanem Aristides száműzése; nem a római cirkuszi játékok, hanem egy meghatározott gladiátori játék elbeszélése; nem az avargyűrűkről általában, hanem pl. a gyöngyösi avargyűrű; nem a pogány magyarok vallása, hanem egy pogány ünnep képzeletbeli megelevenítése; nem a középkori városi céhgazdálkodás, hanem pl. Győr a középkorban; nem a nagy alföldi földművesvárosok és a tanyarendszer kialakulása, hanem pl. Kecskemét török hódítás korabeli viszonyai. Főkegyúri jog, zsoldos hadsereg, végvári élet, egyetemalapítás, városi önkormányzat, virágzó gazdasági élet, a szellemi műveltség föllendülése, rabszolga, várostrom, tiltó vámrendszer, a jobbágyság felszabadítása — mind szófogalmak s csak konkrét példákkal és szemléletes elbeszélésekkel válnak tárgyi fogalmakká. Ez a néhány példa meggyőzően bizonyítja, hogy a pozitívista szellemű történettanítással szakítani kell, ha komoly eredményt akarunk elérni és az embernevelés céljait szolgálni. *Az új tanítási eljárás úttörő munkása A. Cl. Scheiblhuber*, aki

⁵ Methodik des Geschichtsunterrichts. Erfurt 1925. 17. s. kl.

⁶ Kindlicher Geschichtsunterricht. 3. kiadás. Nürnberg 1928.

a pozitívizmus helyébe a művészi elbeszélés módszerét teszi. Nem történelmi szaktudás itt a cél, hanem a történelem újra-élése. Ott szaktudományi, itt ellenben lélektani szempontok uralkodnak. Az új módszer lényege: a történelem anyagának képzeletbeli újraélése, konkrét egyes esetekkel való szemléltetése, nem egyoldalúan az értelemre, hanem főleg a kedélyre való hatás, a száraz verbalizmust pedig a művészi elbeszélés váltja fel. Scheiblhuber szembeállítja a költő elbeszélő művészetét a történettudós előadásával és úgy találja, hogy a gyermek nem tudományosan, hanem művésziesen gondolkodik. Ez oly lélektani igazság, amelyet nem lehet a történettannak figyelmen kívül hagynia. Scheiblhuber a történelem egész anyagát az új módszer szellemében földolgozta⁷. Módszerét az alábbi két példa érzékelteti:

Bíráskodás a régi germánoknál.

Tavasszal a hírnökök azt a hírt hozták, hogy egy idegen, fekete hajú nép, a rómaiak, ismét átjöttek a vízen; a falvakat felégették és a mezőket elpusztították. Erre a törzsfő a vidék összes szabad férfiai népgyűlésre hívta össze. Legelőször ítélezett. A férfiak kör alakban cövekeket erősítettek a földbe, piros zsinort húztak egyik cövektől a másikig s így elkerítették a bírói helyet. A törzsfő a pajzsot a szent tölgyre akasztotta, a lándzsával háromszor a pajzsra ütött s csendet és hallgatást parancsolt. Azután leült az áldozati köre, a fehérre hámozott bírói pálcát kezébe véve felszólította a népbírákat (esküdteket), hogy félkörben a köülléseken foglaljanak helyet. A férfiak némán kört alkottak. „Ítélnünk kell a halász fölött” — kezdte a törzsfő. „Hol van a vádló?” Adalo, egy fiatal férfi, belépett a körbe. „Hol van a vádlott?” — kérdezte a bíró. Rossz ruházatban lépett elő a halász, öv helyett elkopott halászháló volt a derekára csavarva. Fegyver nélkül, megkötözve, lehajolt fővel és lesütött szemekkel állt ott. „Mivel vádolod őt?” — kérdezte a bíró. Adalo előadja: „Mikor legutóbb a rómaiak ellen háborúba mentünk, a herceg szigorúan megtiltotta éjjel a tűzgyújtást. A halász mégis tüzet gyújtott; szerencsére a lángot idejében el tudtam oltani, mielőtt az ellenség észrevette volna.” „Igy volt?” — kérdezte a törzsfő a halásztól. „Igy volt” — mondta szomorúan a halász. „Sok éjjel voltunk már a nádasban elbújva és szárított halkészletet teljesen elfogyott. Én a káka friss hajtásait rágtam, de fiam, aki éppen lázas betegségéből épült fel, sirt az éhségtől és kért, hogy adjak neki valamit enni. Ekkor lándzsára szúrtam egy csukát, s abból nyers húst adtam éhes gyermekemnek. De megundorodott tőle és csendesen sirt. Erre két fával tüzet csiholtam, a húst megsütöttem és gyermekemnek adtam. S én magam is ettem belőle. Nagyon szégyenlem magamat!” A bíró az esküdtekhez és a körben álló férfiakhoz fordult: „Szabad

⁷ Deutsche Geschichte. Erzählungen nach Quellen. 2 kötet. Nürnberg.

férfiak! Mi a büntetés a harc fegyvelemsértésért?” „Halál” — felelték egyhangúan. „Tudtam” — mondta halkán a halász. „Éljetek boldogan, földieim!” Most tovább kérdezte a törzsfő: „Milyen büntetést érdemel? Wotant sértette meg és Ziut, a hadistent. Áldozzuk fel karddal a hadistennek? Vagy adjuk oda Wotannak és akasszuk fel az ágra a szélben? Vagy kérdezzük meg magát Wotant, akarja-e halálát?” „Kérdezzük meg őt!” — kiáltották sokan. Ekkor a törzsfő így szólt: „Halász! a legközelebbi csatában a legelső sorban leszel ott, ahol legnagyobb a veszély. Ha élve kerülsz ki a harcból, az istenek elengedték büntetésedet.” Erre sokan kiáltották: „Igen, úgy legyen!” A halász előlépett és így szólt: „Meg fogom tenni. Köszönöm. Adjátok vissza szja fegyvereimet!” Megoldották kötelékét s visszaadták és kardját. Nagyot sóhajtván lépett ki a körből a többiekhez, hol többen kezét szorítottak vele.

Szent Bonifác térítő útja Hessenben.

Szent Bonifác egy alkalommal kíséretével a hesseni erdőkön utazott át. Már beeseteledett, mikor Geismarba értek. Fáradt lovaikról leszálltak és bebocsájtást kértek egy majorba. A házigazda csodálkozott a fekete kámszás férfiakon és így szólt: „Nagy merészség töletek kard és pajzs nélkül a vad erdőn átvonulni.” Bonifácius felelé: „A keresztények hatalmas Istene a mi pajzsunk és védőnk s ellenség nem árthat nekünk.” Ezt nem értette a germán férfi, mert nem hitt a keresztények Istenében. Mivel azonban vendégszerető volt, hajlékába vezette az idegeneket és éjjeli szállást adott nekik. Bonifác másnap megtekintette a vidéket. Az egyik hegyen egy tölgyfát látott, melynek hatalmas koronája messze kimagaslott az erdőből. A ház ura így szólt hozzá: „Az a tölgy több, mint ezer éves. Donar istenünk lakik benne. Az még sokkal hatalmasabb, mint a ti keresztény Istenetek.” Bonifác társaival fölment a hegyre. A tölgy törzse sápadt lókoponyákkal volt körülrakva. A fa árnyékában nagy áldozati kő állt, melyen elsenesedett fa és csontok voltak. A közelben forrás csörgedezett. Bonifác a borzalmas áldozatokra gondolt, melyeket a tölgy alatt sötét éjjeleken szoktak bemutatni. — Aznap este Geismar apraja-nagyja Bonifác szállásán gyülekezett. Bonifác egész este Jézus életéről beszélt nekik. Beszéde végéig a hesseniek megtárgyalták egymás közt a hallottakat. Egy kis lány így szólt: „Oh, bárcsak én is az Ur Jézushoz mehetnék, hogy kezét fejemre tenné és megáldana!” Egy féllábú hadfi így sóhajtott: „Uram Jézus, jöjj el hozzám is és érintsd meg lábamat, hogy ismét ép legyen.” Egy fegyveres férfi így szólt szomszédjához: „Ha Jézussal lettem volna, úgy tettem volna, mint Péter és karddal támadtam volna a római katonákra.” Egy asszony azonban így szólt hozzá: „Te nem vagy olyan jó, mint Jézus. Nem hallottad Jézus mondását: Szeressétek ellenségeiteket!” Egyszer csak felemelkedett helyéről a pogány pap és így szólt a tömeghez „Ne higgyetek ennek az idegennel! A mi Donar istenünk hatalmasabb, mint a keresztények Istene, ki a keresztén függ és nem tud magán segíteni.” Bonifác erre így szólt: „Jertek holnap a hegyre Donar tölgyéhez! Ott meg fogom mutatni, hogy Donarnak nincs hatalma fölöttem.” Majd összekulcsolta kezét és így imádkozott: „Édes Istenünk, se-

gits bennünket, hogy mindannyian hozzád juthassunk az égből" — Másnap Bonifác és társai szekercékkel és fűrészekkel ellátva indultak a hegyre. Az egész falu népe kísérte őket. Mikor fölértek, a hesseniek nagy kört alkottak a tölgy körül. Bonifác fejszét ragadott és harsány hangon így kiáltott: „Ma meg fogom mutatni, ki a hatalmasabb, Donar-e, aki a tölgyben lakik, vagy Krisztus, ki a keresztfán meghalt és harmadnapra föltámadt. Ha Donarnak hatalma van fölöttem, sujtson le villámával!" Néhány fegyveres férfi fenyegetőleg lépett fel, a pogány pap pedig így kiáltott: „Hagyjátok az idegeket. Donar készen tartja villámát!" Erre Bonifác hatalmas fejszecsapást mért a tölgyre, mire társai szintén nekiláttak a munkához. A pogányok hol a tölgyre néztek, hol az eget szemlélték. Végre a korhadtt törzs recsegve-roppogva nagy zuhanással elterült a földön. A pogány pap elpárolgott, néhányan követték. A hívők azonban Bonifác elé járultak és így szóltak: „Te erős és szent férfiú, a te Istened hatalmas, mi keresztények akarunk lenni! — Bonifác a következő héten kápolnát építtetett a tölgy fájából. A forrás vizét a keresztelőmedencébe vezette. Ha a szerzetesek esténként visszatértek a faluba, Bonifác Jézusról beszélt az embereknek. Mindig többen hittek neki. Hívó szavára vasárnap felmentek a hesseniek a kápolnához. A szerzetesek ünnepi éneket zengedeztek. Majd Bonifác így szólt híveihez: „Megtagadjátok-e esküvel Wotant és Donart?" Ők feleltek: „Megtagadjuk. Bonifác ismét kérdezte: „Hisztek-e az Atya Istenben, Jézus Krisztusban, az ő fiában és a Szentlélekben?" Feleltek: „Hiszünk". Erre mezítláb a keresztelőmedencébe léptek, meghajtották magukat, mire Bonifác a szent vizet fejükre öntötte. Így lettek a hesseniek keresztények.

A két példa élesen megvilágítja a régi eljárás, vagyis a *tudományos rendszerezés* és az új módszer, vagyis a *művészi elbeszélés* közti különbséget. Az utóbbi hasonlít az ősi történelmi ismeretközléshez. A hajdan apáról fiúra szálló, szájról-szájra járó és az énekmondók által előadott események tele voltak szemléletes, eleven, hatásos tartalommal. A népet a szemléletes események érdeklik, a szereplő személyekkel együtt örül és szomorkodik, szereti és becsüli, vagy gyűlöli és megveti őket. A nép ezenfelül hazaszeretetet, nemzeti önérzetet, lelkesedést vár a történelmi eseményektől. A gyermek ebben a néphez hasonlít. „A nép és a gyermek a történelemben különösen az epikai tartalmat kedveli, a poétikussal határos szemléletességet. Költői életfelfogással telített képzeletük egyes esetekhez fűződik... Az előadástól feszültséget, epikai részletezést és a jellemek plasztikus ábrázolását követelik. Egész történelmi felfogásuk sok rokonságot mutat a művészettel. Ha mi már most a történettanítást a gyermeki lélekhez akarjuk alkalmazni, a multat elképzelhetően kell előadni, vagyis epikai részletezés segítségével szemléletesen tárgyalni, a személyeket pedig plasztikus szemléletességgel jellemezni" (Scheiblhuber).

Ha a történet tényeit a művészi elbeszélés módszere szerint tárgyaljuk, akkor az események színpadát festjük meg,

ahol lejátszódnak. Ha a politikai történelem szereplőit korhű mezbe öltöztetjük, a politikai és művelődéstörténelem szorosan összefüggő együttesként jelentkeznek, ami a politikai és művelődéstörténelem szenvedélyes vitáját a legtökéletesebben megoldja. A politikai és művelődéstörténelem szigorú kettéválasztása a kor egységes lelkét megbolygatja. Olyan eljárás ez, mintha a színészek először üres színpadon játszanának s csak utána mutatnák be a színpadi díszleteket. *A művészi elbeszélés módszere egységes hatású élményképeket állít a tanuló elé.*

Scheiblhuber követői közül kiválik K. Linke⁸, a művészi elbeszélés módszerének mestere, valamint E. Weyrich⁹, a verbalizmus és frázisok elleni küzdelem lelkes apostola. Az utóbbi a mozgalom jelentőségéről azt mondja: „Aki a frázisok ellen küzd, annak kezében a kard vakolókanállá lesz, mert a műveltség és jellem újjáépítésén dolgozik.”

A művészi elbeszélés módszerével szemben a következő el-
lenvetések merülhetnek föl:

1. *Az események vezérfonalát könnyen elhomályosíthatják az epizódok.* A veszély elhárításának módja: a tanításra való tervszerű készülés és az óra céljának szigorú szemmeltartása.

2. *A tanuló könnyen elszigetelt meséknek látja a történelmet, a történeti fejlődés vonala pedig elhomályosul.* Ez csak akkor történne meg, ha a tanítás csak elbeszélésekben merülne ki. Valamely kornak epikai képeken alapuló belső (lelki) szemléltetését betetőzi a logikai tárgyalás: a különböző korok kapcsolatainak felderítése, a régebbi és a jelen állapotokkal való összehasonlítása. Ezzel az eljárással érjük el a kívánatos eredményt: a tanuló jellemző és összefüggő korszakok birtokába jut.

3. *A jelenlegi óraszám nem elég az anyag részletes tárgyalásához.* Ez az ellenvetés akkor volna helytálló, ha valaki minden történeti tényt ilyen módon akarna ábrázolni. Ez azonban a lényeg félreértését jelentené. Amely mértékben csökken a tanuló képzelőereje és fejlődik lelki érettsége, oly mértékben szorítandó meg a művészi elbeszélés módszere, de a legmagasabb fokon sem mellőzhető teljesen. Ha a tanulók már kellő gyakorlatot szereztek az egyes esetek elképzelésében, sok esetben, különösen a IV. osztályban, a nagyobb összefüggéseket és általános fogalmakat a szükséges tartalommal telíthetik. Ezt a képességet hathatósan előmozdítja a történeti tárgyú szépirodalom olvastatása.

4. *A tanulók öntevékenységet kevésbé veszi igénybe.* Már említettük, hogy a művészi elbeszélés módszerének nincs kizárólagos jellege. Mellette még a történettanítás egyéb elvei (analógia, oknyomozás, erkölcsi értékelés, aktualitás, helytörténet,

⁸ Der erzählende Geschichtsunterricht. 3. kiadás. Braunschweig 1930.

⁹ Schach der Phrase im Geschichtsunterricht. Wien. 1922.

genetikus tárgyalás, egyéb szemléltetési módok, koncentráció) is érvényesek, a munkaiskolai elvet pedig ez az eljárás szolgálja legjobban, mert az öntevékenység élményekből fakad.

5. *Ez az eljárás tudománytalan és csak a népiskolába való.* Hogy mennyire tarthatatlan felfogás ez, elég *L. Manderla*¹⁰ polgári iskolai (a hat osztályos porosz-szász Mittelschule), továbbá *U. Peters*¹¹ és *W. Lippert*¹² középiskolai történetdidaktikai műveire utalnunk, akik az alsó osztályokban a művészi elbeszélés módszerét tartják követendőnek és csak fokozatosan — a tanulók életkorának emelkedésével — csökkentik. Az új módszer szellemében páratlan népszerűségnek örvendő középiskolai tankönyv is jelent meg. Szerzői neves történetdidaktikusok: *B. Kumstaller*, *U. Haacke*, *B. Schneider*¹³. Polgári iskolák számára átdolgozta *W. Rödiger*. A szerzők nagyszerűen értik, hogyan lehet a történelmet élménnyé tenni. Expresszionista művészi erővel közölt jellemző egyes eseteik és szemléletes elbeszéléseik lenyűgözik az olvasót.

Most már az a kérdés, hol találhat a tanár anyagot az ismeretek konkretizálásához és a művészi elbeszéléshez.

1. A történeti források jönnek elsősorban figyelembe, mert ezekből vonta le a kutatás is az általánosításokat. Ahogyan a történeti regény írója munkáját megelőzően az illető kor viszonyaiba és szellemébe komoly forrástanulmányozással éli be magát, hasonlóképpen üdvös ezt a történettannak is tennie, ha a multat szemléletesen akarja rekonstruálni. A német iskolákban nagy jelentősége van a történelmi olvasó- vagy forráskönyvnek¹⁴. Ez a tanuló szellemi fejlettségéhez mért eredeti forrásokat vagy ezeknek fordításait, tudományos történelmi művekből alkalmas részeket, külön erre a célra készült szemléletes elbeszéléseket és leírásokat, továbbá költői feldolgozásokat tartalmaz. Az olvasókönyv célja a történet tényeinek szemléletessé tétele. Minden tanuló kezében ván történelmi olvasókönyv. A mi II. osztályos történelmi olvasókönyveinknek ilyen szellemben kellene készülniök. Nagy haladást jelent némi tankönyvünkben a források bevezetése. A jövő feladata a megkezdett munkát továbbfejlesztani. Nagy haszonnal forgatható *Mika Sándor: Történelmi olvasókönyv* c. hatkötetes középiskolai segédkönyve.

¹⁰ Der geschichtliche Unterricht. Leipzig 1931.

¹¹ Methodik des Geschichtsunterrichts an höheren Lehranstalten. Frankfurt a. M. 1929.

¹² I. m.

¹³ Geschichtsbuch für die deutsche Jugend. 10. kiadás. Leipzig.

¹⁴ E. Rude: Quellen- und Lesebuch für den Geschichtsunterricht. Osterwiesek 1927. — H. Nikol — M. Reiniger: Neues geschichtliches Lesebuch. Langensalza 1930.

2. A mult eleven szemléletére gazdag anyagot nyújt a történeti tárgyú szépirodalom. A nagyszámú elbeszélések, balladák és románcok mellett különösen a történelmi regényeknek van nagy jelentőségük. A tanár számára tanulságos történelmi regények a következők: *Eötvös József*: Magyarország 1514-ben. — *Gárdonyi Géza*: A láthatatlan ember. — Isten rabjai. — Egri csillagok. — *Gulácsy Irén*: Fekete vőlegények. — A kállói kapitány. — *Harsányi Zsolt*: Az üstökös. — *Herczeg Ferenc*: Pogányok. — Az élet kapuja. — A fogyó hold. — A hét sváb. — *Jókai Mór*: A névtelen vár. — Egy magyar nábob. — Kárpáthy Zoltán. — A kőszívű ember fiai. — Az új földesúr. — *Kemény Zsigmond*: Zord idő. — *Kós Károly*: Az országépítő. — *Komáromi János*: Esze Tamás. — Zágon felé. — *Kuncz Aladár*: A fekete kolostor. — *Laczkó Géza*: Német maszlag, török áfium. — *Markovics Rodion*: Szibériai garnizon. — *Makkai Sándor*: Táltos király. — Sárga vihar. — *Mikszáth Kálmán*: A beszélő köntös. — *Móricz Zsigmond*: Erdély. — *Pekár Gyula*: Attila. — Tatárabság. — *Sienkiewicz*: Quo vadis? — *Súrányi Miklós*: Mikó solymár. — Vitus mester álma. — *Tormay Cecília*: A csallóközi hattyú. — A túlsó parton. — A fehér barát. — *Wallace*: Ben Hur. — *Wiseman*: Fabiola. — Igen hasznos munka: *Strindberg*, Történelmi miniatűrök.

A történettanítás kíváncsiak szerint összeállított ifjúsági könyvtár jelentékenyen megkönnyíti a tanár munkáját.

3. A helytörténeti vonatkozások felhasználása igen alkalmas eszköz a mult érzékeltetésére. Aki a szülőföld (lakóhely) történetén keresztül ismeri meg a nemzet küzdelmes életét, sokkal helyesebb felfogást és hitelesebb képet kap a multról. A helytörténet felhasználásának jelentősége éppen abban áll, hogy a tanuló szívéhez közelálló, a vele közvetlen kapcsolatban lévő események érdeklődést keltenek, szemléletes voltuknál fogva pedig lehetővé teszik az események átélését. Az eseményeken kívül az iskola székhelyén található történelmi nevezetességek (vár, kastély, templom, kolostor, ház, temető, sír, csatahely stb.), továbbá a múzeum anyagának értékesítése a *külső (érzéki) szemléltetés* sokféle értékes lehetőségét jelenti. Egy vár vagy várrom, egy barokstílusú kastély, egy rokokóoltár vagy egy céhláda megtekintése többet ér bármilyen szép szóbeli ismertetésnél.

4. A mult érzékeltetésére sikerrel alkalmazható a fejlődést szemléltető módszer. Ez abban áll, hogy a történelmi állapot keletkezését, fejlődését, kialakulását ismertetjük. Tehát nem írjuk le pl. gizehi piramist, hanem képzeletben újból fölépítjük azt, nem ismertetjük általánosságban a határvédő gyepűrendszert, hanem elmondjuk, hogyan csinálták azt ősünk. Ez az eljárás a leíró költő módszerével a térbeli jelenségeket időbeliekké teszi. Homeros nem írja le Achilles pajzsát, hanem a nagyobb hatás

kedvéért elmondja, hogyan készül; Petőfi a csárdát romjaiból újból fölépíti és benépesíti.

5. A történelmi anekdotáknak sokszor kiváló jellemző erejük van. De csak ritkán és csak az igazán jellemzőket szabad felhasználni.

6. Nyelvünk szókészlete, szólásmódjai, közmondásai és szállóigéi sok történelmi tényt szemléltetnek. Pl. a kölcsönszavak, pogánykori műveltségünket őrző szókészletünk (vőfél, vladó lány, áldomás, stb.) a művelődéstörténelmi adatok beszédes tanúi; a magyar családnevek eredetét érzékeltetik a birtokról (Ujlaki), a családalapítóról (Istvánfy), a méltóságról (Bánfy), a tulajdonságról (Czudar), a származásról (Tóth) eredő nevek; a helységnevek is sok szemléletes anyagot nyújtanak (Kapuvár, Földvár); az egyes személyekre és eseményekre jellemző szólások (Ezzel, vagy ezen; Hátra van még a feketeleves; Isten ostora; Kun László szekere; Mátyás, az igazságos; Dobzsa László; Több is veszett Mohácsnál; Földhöz ragadt; Lándzsát törni; Ha rövid a kardod, toldd meg egy lépéssel; Az állam én vagyok; Kalapos király, stb.) felhasználása a tanítás fontos kötelessége.

7. Hathatós szemléltetési mód a mult állapotának a jelen viszonyaival való összehasonlítása. Ezzel a jelen és a mult elentétes pólusai szerves kapcsolatba jutnak. A jelent nemcsak a multból értjük meg, hanem a multat is a jelenből. Összehasonlítás útján lehet csak a kettőben megnyilvánuló szellemet, lelkeséget megérteni.

8. A mult plasztikus ábrázolásához sok lehetőséget nyújt *Hóman Bálint és Szekfű Gyula Magyar története*, továbbá *Takáts Sándor: Rajzok a törökvilágból, A török hódoltság korából, Régi magyar kapitányok és generálisok, Török-magyar bajviadatok, Régi magyar asszonyok* c. művei.

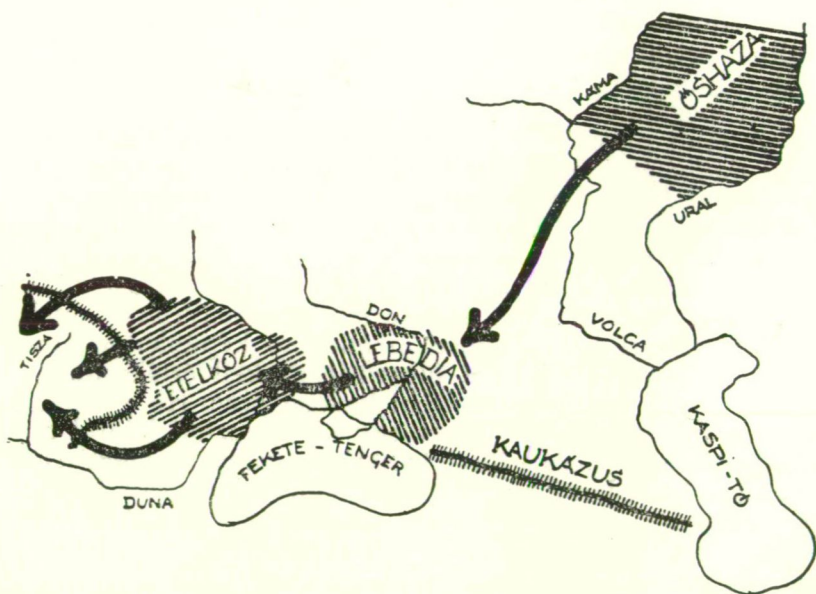
9. Nélkülözhetetlen szemléltető eszközök a történelmi képek, amelyek nem egyebek, mint a mult eseményeinek művészi ábrázolása. Mivel kevés iskolai szemléltető képünk van, ezért főként a történelmi könyvek illusztrációit kell értékesíteni. A képek egyszerű bemutatása vajmi keveset érne. Ha a tanulóknak azt a feladatot adjuk, hogy egy kifüggesztett képről minden előzetes ismertetés nélkül írásbeli beszámolót készítsenek, azt tapasztaljuk, hogy ahány tanuló, annyiféle leírást kapunk. Ezért szükséges a képek közös megbeszélés tárgyává tenni. Az események mellett arcképek, művelődéstörténelmi emlékek és maradványok szemléltetése is szükséges.

II. A történelmi események térben és időben játszódnak le. Ezért szükséges az események színhelyének és idejének szemléltetéséről is gondoskodni.

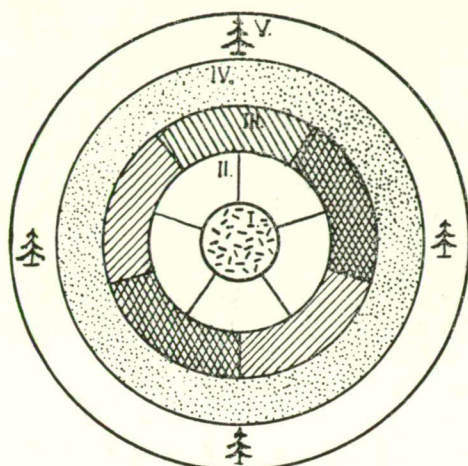
A térszemléltetés szolgálatában áll a térkép és a rajz.

A történettanításban a történelmi és földrajzi térképek

egyaránt használhatók, de legjobb hozzáértő tanulókkal a kíváncsú nagyságban megrajzoltatni a szükséges térképeket. Ezek csak a szükséges adatokat tartalmazzák, még pedig kirívó szemléletességgel, ennél fogva didaktikai szempontból tökéletesek. Néhány év alatt minden iskola megszerezheti így a szükséges térképeket, az elhasználtakat pedig mindig lehet pótolni. Amíg az egyetemes történelmi események színhelyét főként térképekkel szemléltethetjük, addig a magyar történelem színhelyének szemléltetése a térképek mellett az erre a célra szolgáló vázlatok. Mivel kevés idő áll rendelkezésre, nem szabad a pepecselest megengedni, amire a tanulók nagyon hajlamosak. Idővesztés elkerülése végett kartonból kivágatjuk Magyarország térképét, még pedig egy kisebb és egy nagyobb alakban. Ezeknek segítségével hazánk térképe egy pillanat alatt fölvázolható. A tanár színes krétával rajzol a táblára, a tanulók pedig fekete, kék és piros írónnal a füzetbe. A vázlatok módszerét a mellékelt ábrák mutatják.

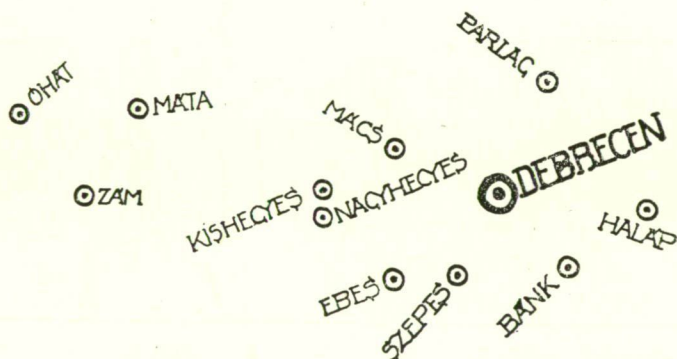


1. Az ősmagyarok vándorlása.

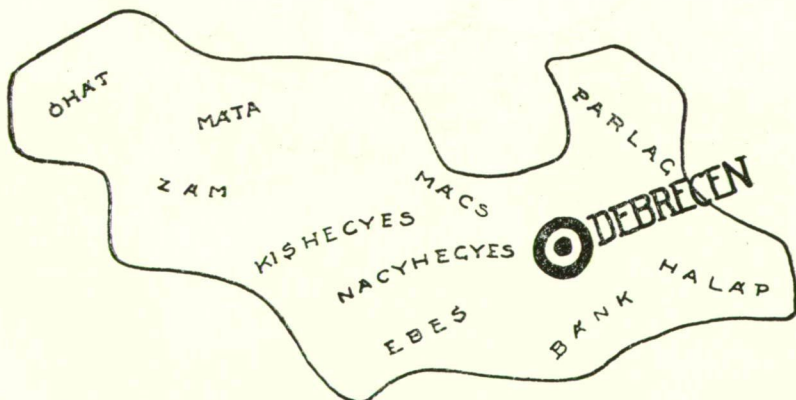


- I. FALU.
II. KERT.
III. SZANTÓFOLD.
IV. LEGELŐ.
V. ERDŐ.

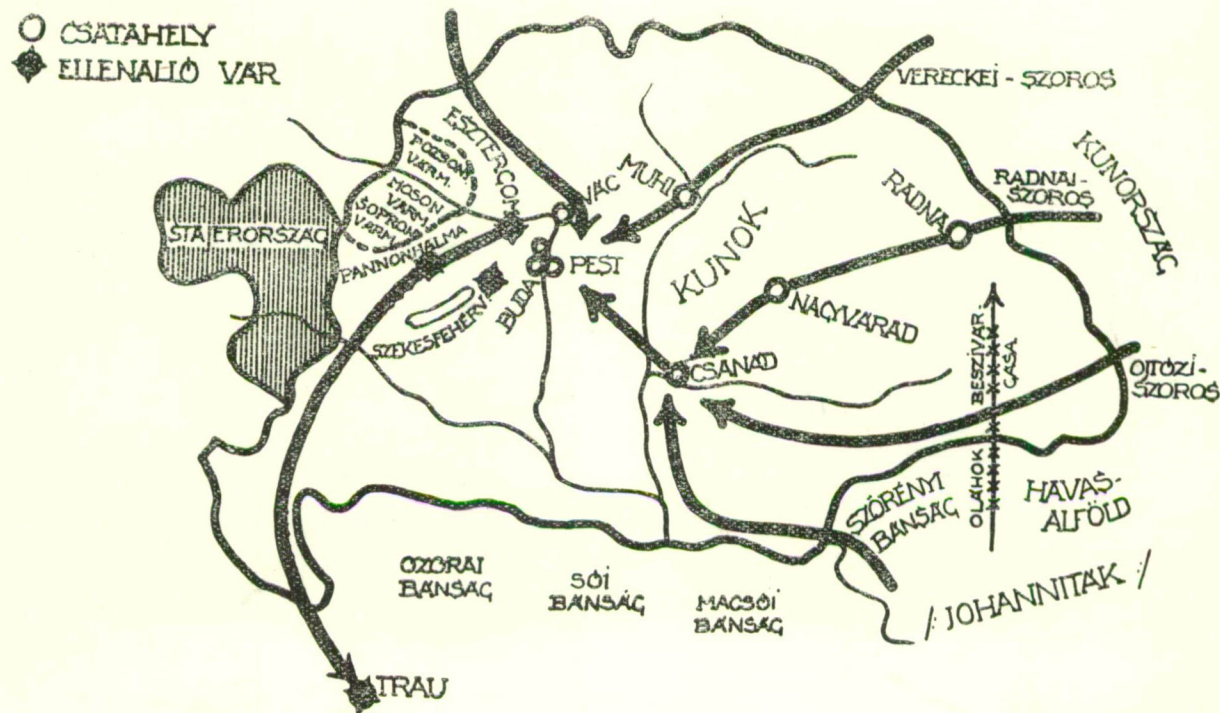
2. A faluközösség vázlatos rajza.



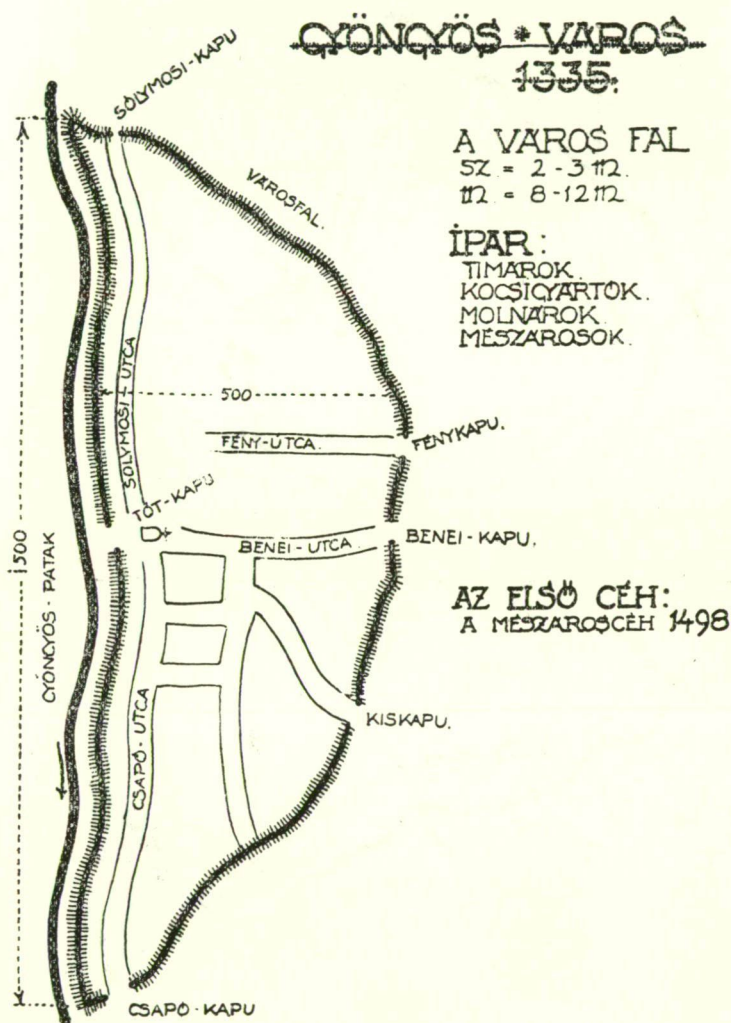
3. Debrecen vidéke a török hódítás előtt.



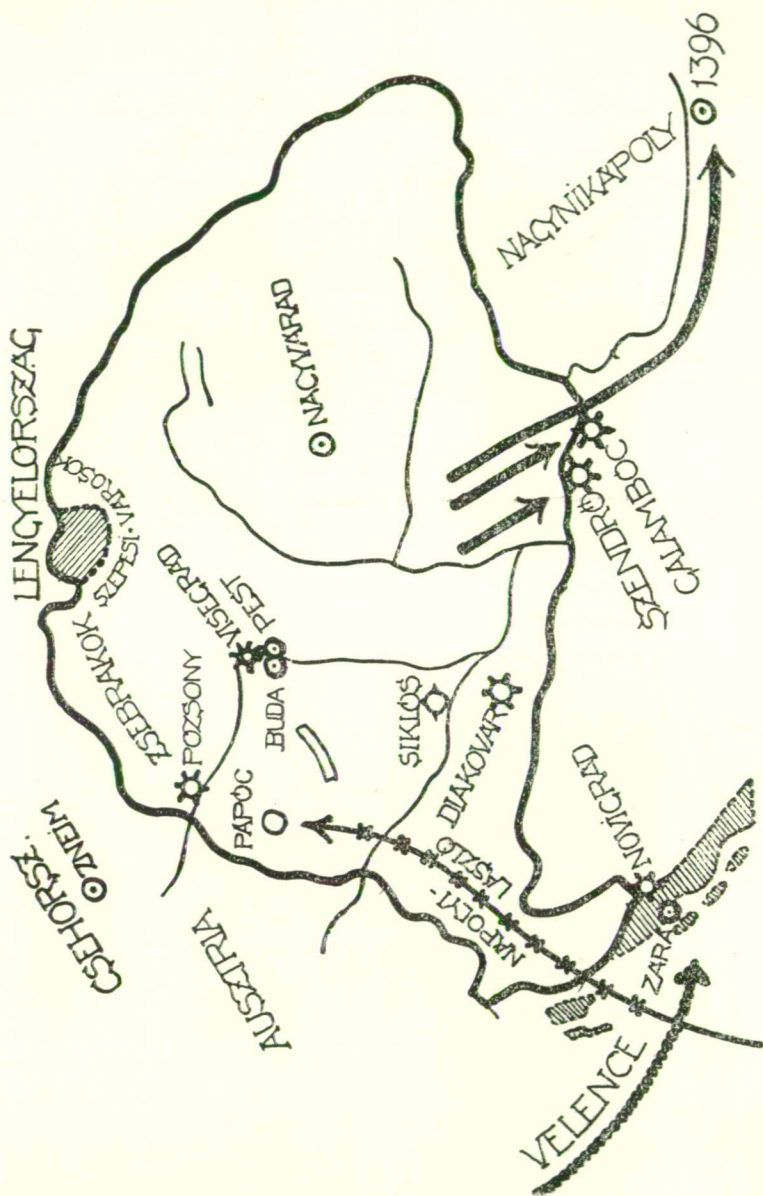
4. Debrecen a török hódítás után.



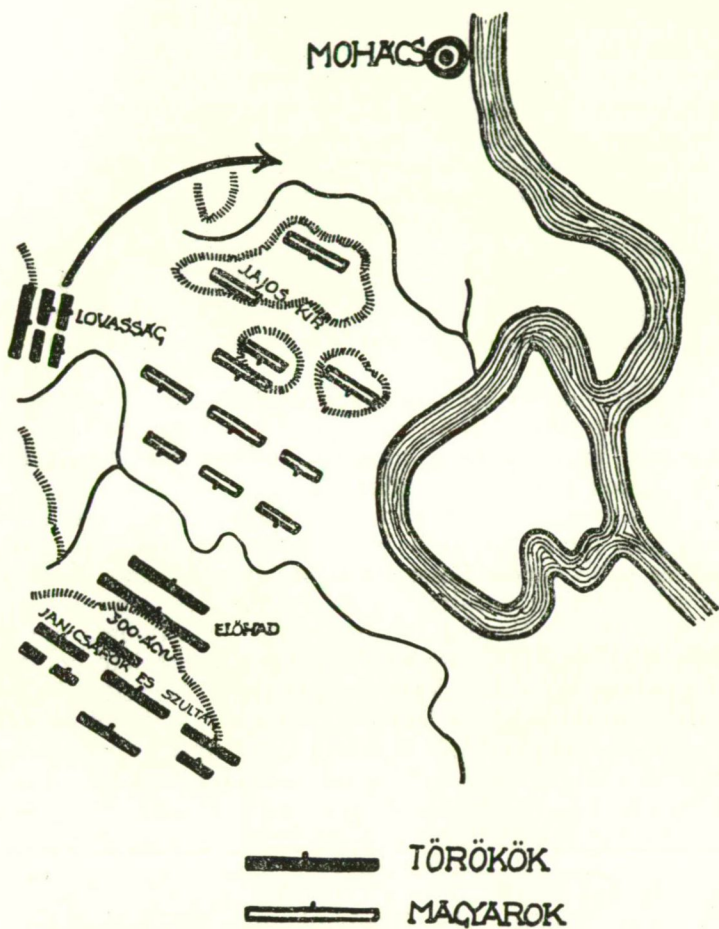
5. IV. Béla és a tatárjárás.



6. Gyöngyös városa a középkorban (1335—1526.).



7. Zsigmond uralkodása.



8. A mohácsi csata.

A rajzoltatás alapos ismeretek birtokába juttatja a tanulókat. Pl. az Árpád-királyok által meghódított tartományokról rajzoltatás nélkül nagyon vértelen ismereteket árulnak el a tanulók; ha ellenben Magyarország térképéhez azokat mindig hozzárajzoltatjuk, a meghódítás sorrendjében számoztatjuk s a hódító király nevét beleíratjuk, mindjárt másként fest erről a tanulók tudása. Vagy a török hódítás korát szemléltető térképsorozat jól érzékelteti a török hatalom fokozatos terjeszkedését és hanyatlását. A térképfüzet az ismétléseknél is jó szolgálatot tesz a tanulóknak, mert a térképek eleven életet lehelnek magukból s belőlük a legtöbb eseményt leolvashatják, sőt az asszociáció által a többi esemény is felújul emlékezetükben.

III. A történettanítás minden fokán szükséges az események idejének a megrögzítése, tehát az évszámokat nem lehet a tanításból száműzni, de az ellenkező végletbe sem szabad esni. A történelmi eseményekkel szoros kapcsolatban álló évszámok nem jelentenek a tanuló számára különösebb megterhelést, s mint nélkülözhetetlen jelzőtáblák, elősegítik a mult szövevényes eseményeiben az eligazodást, a rendszerezést, s a történeti érzék kialakításában is jelentékeny szerepük van. Az évszámok általában két csoportra oszthatók: vannak feltétlenül megtanulandó és csupán tájékoztatásra szolgáló évszámok. Jó volna, ha a két csoport közti különbség a tankönyvekben szembetűnő lenne. Az évszázadokkal kifejezett általános időmeghatározás is fontos.

Az időfolyamat és az évszámok térbeli szemléltetése lehetetlen. Mégis akadnak olyan eszközök, amelyek az idő szemléltetésére és az évszámok megtanulásának megkönnyítésére szolgálnak. Ezek pedig a következők:

1. Az *évszámsor*. Az évszámok folytonosságát az évi számsor szemlélteti. Ez a tanterem falára erősített, néhány centiméter széles és több méter hosszú kartonból készül. A kezdőpont Krisztus születése, és minden fél méter egy évszázadot, minden fél deciméter egy évtizedet és minden fél centiméter egy évet jelent. Óra végén a szükséges évszámokat a megfelelő helyre ráírja a megbízott tanuló. *Szkalka Lajos* ebben a szellemben állította össze a tanulók használatára a magyar történelem évszámmainak grafikai ábrázolását *Századok évszámai*¹⁵ címmel. Ez az összehajtás lényegében kifogástalan, mégis hasznosabb, ha a tanuló maga készíti el óráról-órára az évszámsort egy összegyöngyölíthető és széthúzható hosszú, keskeny papíron. Az évszámsor évszámainak megfejtése nemes szórakozássá válik a tanulók közt.

2. A *térköztáblák*¹⁶. Az évszámok megtanulásában az emlékezet támogatására szolgálnak a térköztáblák. Lényegük az, hogy az évszámok könnyen szemléltethető térbeli viszonyban állnak a tanulók előtt. Példa a térköztáblára:

¹⁵ A szerző kiadása, Esztergom.

¹⁶ P. Barth: Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. 10. kiadás. Leipzig 1923. 697. l.

-

-

-

1435. A pozsonyi országgyűlés: telekkatonaság; nemesi vármegye.

-

1437. Zsigmond halála, Albert trónralépése.

-

1439. Albert halála.

1440. I. Ulászló trónralépése.

-

1443. A hosszú hadjárat.

1444. A várnai csata, I. Ulászló halála.

-

1446. Hunyadi kormányzó lesz.

-

1448. A rigómezei csata.

-

1450.

-

1452. V. László trónralépése.

1453. Konstantinápoly eleste.

-

1456. A nándorfehérvári diadal.

1457. V. László halála.

1458. I. Mátyás trónralépése.

-

1460.

A térköztáblákat a tanulók erre a célra szolgáló füzetbe írják, ami az ismétléseknél jó szolgálatot tesz.

3. A kortani táblák. Ezeket a következő minta szerint a tanulók is összeállíthatják, de jobb, ha a tanár a tanítás vázlatát ilyen alakban készíti.

Évszám	Allami élet	Gazdasági és társadalmi élet	Szellemi művelődés	Hely- történet	Külföldi események
1740—80.	M Á R I A T E R É Z I A				II. Frigyes porosz király.
1741—48.	Osztrák örökösödési háború.	Ürbéri rendelet.	Ratio educationis.		II. Katalin orosz cárnő.
1756—63.	Hétéves háború.	Telepítés.	A nagyszombati egye- tem Budára helyezése.		Lengyelország felosztása.
	Az ország területi ép- ségének helyreállítása (Temesi bánság, szepesi városok, Fiúme).	Vámrendszer.	Testőrség.		XV. Lajos francia király.

4. A történelmi vázlat¹⁷. Mint a neve is mutatja, magában foglalja a történelem vázát, a legfontosabb eseményeket s az emberiséget foglalkoztató nagy eszméket. 30 centiméter széles és néhány méter hosszú kartonból készül s a tanterem falára függesztendő, hogy állandóan a tanulók előtt legyen. Beosztását a következő példa szemlélteti:

	1300—1400.	1400—1500.
Magyar történelem	A vegyesházi királyok.	
Egyetemes történelem	A pápák Avignonban.	A török veszedelem.
Gazdaságtörténet	A város céhgazdálkodása.	
Szellemi művelődés	A gótika.	Találmányok és felfedezések. A renaissance.
Helytörténet		

A közölt példa a történelmi vázlatnak egy részét mutatja. Használhatósága emelkedik, ha a felső szélén évszámsort létesítünk. Így a történelem legfontosabb eseményeit hossz- és keresztmetszetben mutatja be. Természetesen az évszámsorhoz hasonlóan minden tanuló könnyen elkészítheti.

Az időfolyamat és az évszámok szemléltetésében mind a négy eszközhöz van jelentősége s a tanár kiválaszthatja azt, amelyik a maga viszonyainak legjobban megfelel.

A tanulók részéről megtanulandó évszámok iskolák, sőt tanárok szerint sokszor lényegesen különböznek. Ezért kívánatos a megtanulandó évszámok jegyzékét megállapítani. Ez pedig a következő:

1. A magyar királyok s a jelentékenyebb erdélyi fejedelmek uralkodási évszámai, kivéve a vezérek, a Szent István és Szent László közötti, továbbá Kálmán és III. Béla közötti uralkodók évszámai.

2. A magyar történelemmel kapcsolatban a következő évszámok: 896, 1000, 1222, 1241, 1278, 1301, 1351, 1396, 1444, 1456, 1505, 1514, 1526, 1532, 1538, 1541, 1552, 1566, 1591 — 1606, 1606, 1608, 1622, 1645, 1660, 1664, 1671, 1678, 1681, 1683 — 99, 1686, 1687, 1691, 1699, 1703—11, 1707, 1711, 1722—23, 1790—91, 1811, 1825—48, 1848 márc. 15., 1848—49, 1849. ápr. 14., aug. 13., okt. 6., 1850—60, 1859, 1861—65, 1867, 1878, 1896, 1914 — 18, 1914. jún. 28., 1919 1920, 1920. jún. 4.

¹⁷ H. Krack: Zeichne mit deinen Schülern Geschichtskarten. Braunschweig. A füzet melléklete.

3. Az egyetemes történelemmel kapcsolatban kevés évszámot követelünk; megelégszünk azzal, ha a tanulók az évszázadokban tudnak eligazodni. A föltétlenül megtanulandó évszámok: 1, 14, 70, 101—106, 476, 622, 751, 800, 1077, 1099, 1414—18, 1453, 1492, 1517, 1555, 1545—63, 1618—48, 1789, 1804, 1812, 1813, 1815, 1830, 1848, 1854—56, 1866, 1870—71, 1877—78, 1881, 1882, 1886, 1908, 1912—13.

Az évszámok számonkérésénél a kérdéseket variáljuk. Tehát: mikor volt a várnai csata? melyik században? hány évvel ezelőtt? hány év telt el azóta?

Ha az évszámokat az itt vázolt elvek szerint tanítjuk, akkor nem fordul elő az a feltűnő tájékozatlanság, amit lépten-nyomon tapasztalunk.

A szemléletes történettanítás az egész életre szóló szellemi kincs birtokába juttatja tanítványainkat.

Szántó Lőrinc.

Spranger lélektana és ami abból következik.

1. A szintézisek korát éljük. Szinte parancsoló szükség: a multba menni, a régi fogalmakat tisztázni, az újakat rendezni s ezzel jövőt építeni. Az ember, ki a történések központjában áll, önmagával is kell, hogy tisztába jöjjön, a saját belső életébe is élesebben bevilágítson. A szintézisek kora a pedagógiát új módszerekre, új feladatokra figyelmezteti, mert a lélektan új felfedezései determinálják a pedagógiát is. Rousseau szózata: ismerjétek meg a gyermeket — belső intuíción alapult, megnyitotta a modern pedagógiai eszmék zsilipjét, a lélektani kutatásoknak egy *f'art pour l'art* fáját teremtette meg. Rousseau elgondolása sem kerülhette el azt a szokásos tragédiát, hogy a buzgó utódok dogmává merevítik azt, ami az alkotó lelkében új élet revelációja volt. Nem felejtettük még el fiatal korunk tanulmányait, melyek a lélek tulajdonságait precíz felosztásban mutatták; szinte láttuk az éles vonalakat, a szilárd ketreceket, melyekben a lélek tradicionális tulajdonságai az ismeret, az érzés, az akarat légmentesen el voltak különítve. Az az „utánélés“, mellyel a tanuló magáévá tette, amit a könyvből olvasott, vagy amellyel a régi pszichológusok megfigyelték, átélték a gyermek korlátozott irányú lelki megnyilvánulását, ma már nem elégíti ki sem a modern lélektan igényeit, sem az új pedagógia követelményeit, mely differenciáltabb feladatokkal számol. Aki a mai gyermek vagy ifjú lelkületét hiánytalanul meg akarja érteni, annak a gyermek lelki szervezetét teljesen meg kell rajzolnia, nemcsak önmagában, de az

élő étellel való minden vonatkozásában, a multtal és jövővel való minden kapcsolatában. Ezt az átfogó feladatot igyekszik megoldani *Spranger* lélektana, a *Strukturlélektan*, mely az ő meghatározása szerint „az egyes lelki jelenségeket az egységes egészben értékük szerint elfoglalt helyzetükből és a totális teljesítményösszefüggésekre vonatkozó jelenségekükből magyarázza meg”¹.

A magyar pedagógiában *Schneller* István már évtizedekkel ezelőtt rámutatott arra, hogy az érzéki éniség és a tiszta éniség kialakulási folyamatai között a *történeti hatalmak* befolyásolják a gyermek ifjú fejlődését. *Spranger* lélektana is számol a történeti hatalmakkal, az egyén felett álló szellemi képződményekkel, a kultúra, tudomány, erkölcsi és vallásos felfogás fejlődési folyamataival. Ezek a történeti erők épen akkor befolyásolják legjobban a serdülő ifjút, mikor az a maga testi fejlődésének nagy, megrázó élményével áll szemben, mikor hajszálon múlik: milyen irányban fejlődnek a serdülő ifjú hajlamai, mikor az ideális egyensúlyokra legnagyobb szükség van, mikor a testi és lelki élet helyes egyensúlya mentheti csak meg az onania, homoszexualitás vagy egyéb szexuális aberrációk ellen, mikor a társadalomba való beleilleszkedés, egyéni munkájával az életközösségbe való elhelyezkedés nagy feladata előtt áll. Az érvényesülés organikus útja, az önképzés lehetőségei, a példakép fontossága, a siker ösztönző ereje, a balsiker elgáncsoló hatása, az öregek élettapasztalatainak s a fiatalok tehetségének viszonya, az élmények nevelő ereje — csupa olyan kérdések, melyeknek a modern lélektanban a szemőkbe kell nézni nemcsak azért, hogy a lélektani kutatások jobban kiteljesedjenek, hanem mert mindezek egyben a pszichológia és pedagógia határkérdései is.

2. Ismétlem: ma a szintézisek korát éljük. Ma az „öncélú” munka is annyiban értékes vagy értéktelen, amennyiben a nagy életközösség hasznára van. A tudományok területén nagy a differenciálódás, de az „egyéni” kutatások ma nem jelenthetnek — a régi individualizmus értelmében — „an und für sich” tudományos élményt, ma a sajátos részmunkáknak az Élet egész folyamataával kell összhangban lenni. Ma a tudományágak *miért?*-jeire a praktikus Élettől várjuk a helyeslő vagy elmarasztaló feleletet. Az anatómiai vagy a kórokozó bacillus-kutatások helyes útját az orvosi gyakorlat igazolja, a lélektani kutatások helyességét a pedagógia. Persze azzal számolnunk kell, hogy a lélektan mai állapota is nagy

¹ *Spranger*: Az ifjúkor lélektana. Ford.: Nagy Miklós és Péter Zoltán, Mezőtúr, 1929; 17. l.

elágazódást mutat. Péter Zoltán² nagyon találóan állapítja meg: „ma nincs lélektan, csak lélektanok vannak, azaz egységes tudomány helyett csak egymástól független...”, egymásról tudni nem akaró lélektani irányokkal találkozunk“. Péter Zoltánnak igaza van, de mi az irányoknak e gazdagságát nem tartjuk épen rossz jelenségnek, még ha nem is akarnak egymásról tudni³. A mi részünkre az a fontos kérdés: hárulnak-e feladatok a pedagógiára az új irányokból és ezek a feladatok nexusban vannak-e az élő élettel?

Ezekről a határkérdésekről Péter Zoltán sem feledkezik meg *Spranger a fhlozófus* c. világosan megírt tanulmányában. Művének első részében tisztázza, hogy a mai elágazó lélektani irányok között milyen hely illeti meg *Diltheyt*, ki a lélektan a természettudomány egyoldalúságából igyekezett kiszabadítani és *Sprangert*, a szellemtudományi lélektan megteremtőjét.

Péter Zoltán már említett kitűnő Spranger-fordításában érezte, hogy nemcsak a fordítási anyag érdekli, hanem az azt átható szuggesztív szellem is. E tanulmányban most már nemcsak passzív, de aktív módon is érezhető e szuggesztív szellem, mert világos, logikusan taglaló, meggyőző előadásával mindvégig le tudja kötni figyelmünket. Péter Zoltán munkamódját röviden azzal jellemezhetnők, hogy kritikai szeretettel kíséri tárgyát s ebben benne van nemcsak tárgyszeretete, de objektívítása is. S úgy az egyikre, mint a másikra szüksége van, ha a ma uralkodó irányzatok között, melyek egy változó világ lelki hasadásának tükrözései, el akar igazodni s másokat eligazítani. Az első négy §-ban Spranger állásfoglalását a természettudományi lélektannal szemben, Spranger lélektani rendszerének alapvonalait, kísérletét a szellemtudományi lélektan megalkotására és Sprangernek az őt megelőző pszichológusokhoz való viszonyát tárgyalja Péter Zoltán és objektivitásra való törekvésében szinte megbújik a tárgy mögött. A kritikai lendület csak ott ragadja el, hol Sprangernek Platonhoz való viszonyát vázolja és éles szemmel megállapítja Spranger helyét és jelentőségét. Legjobban szeretnők a dialektika útján lépésről-lépésre követni az író, de minket első sorban Spranger mint pedagógus érdekel úgy, ahogy tanai mutatják őt s úgy, amint Péter Zoltán láttatja velünk.

Spranger lélektani típusai ideális elgondolások, általános érvényűek s így a fejlődés gondolatával kapcsolatban alkalmazhatók: ez a gondolat egyik híd, mely átvisz a pedagógiai

² Péter Zoltán: *Spranger a pszichológus*. (Mit deutschem Auszug) Debrecen, 1933.

³ A lélektan mai irányaira nézve l. az id. m. kívül: Bartók György: A régi és új lélektan. Protestans Szemle 1927. Várkonyi H.: A lélektan mai állása, Bp. 1928.

gyakorlat terére⁴. Magát a nevelést szociális értékterület síkjára helyezi Spranger, tehát az erkölcsi élet szemszögéből nézi. „A tiszta szeretettől abban különbözik, hogy nemcsak szeretettel akar hatást elérni és hogy a növendéket minden értékével fejleszteni akarja. A kultúra építőiből abban különbözik, hogy nem kulturjavakat termel, hanem a meglévő kulturavakkal felébreszti a növendék értékdiszpozícióit”⁵. Ebből az elgondolásból következik, hogy a nevelés mindég értékeléssel jár, hogy nemcsak átadja a meglévő kultúrát, de kultúrateremtő akaratot is nevel. Ezzel a processussal lényegesen összefügg a nevelő személyi minősége: „Az ifjú lélek gazdagsága és tisztasága iránti vonzalom sokszor erotikus színezetűvé teszi a nevelő lelkeségét. Ugyhogy két főtípust lehet megkülönböztetni az erotikust és a szociálisat. Vannak aztán szuggesztív nevelők, akik saját lelküket nevelik bele a tanítványba és olyanok, akik a növendék saját belső hajlamait bontakoztatják ki”⁶. A pedagógiának és így a pedagógusnak is legnagyobb szerep jut a serdülésnek, illetve a társadalomba való beleilleszkedésnek nehéz korszakában. E korban a szülők és ifjak viszonya már élenként érezteti a generációs ellentéteket, az ifjúságban már követelőzik a még át nem élt élet lehetősége, e korban nemcsak elvont alakokra, de élő emberekre, mint példaképekre van az ifjagnak szükségük, ilyenkor sokszorosan fontos, hogy a nevelő eszménykép is lehessen. Péter Zoltán Spranger munkájában azt látja legnagyobb jelentőségű tetteknek, hogy rámutatott a lélektani vizsgálódásban a jelentés és értékelés központi szerepére. Amit nálunk Böhm Károly már 1900-ban programszerűen proklamált — hogy a lelki életnek legfontosabb kérdése az értékelismerés és értékelő állásfoglalás — azt hirdette később Spranger. Nagy jelentősége, hogy a természettudományi lélektannal szembeállítja a fizikai kauzalitás megkötöttségéből szabaddá tett szellemtudományi lélektant. Hogy a fiziológia teljes kirekesztése tévedés-e vagy erénye Sprangernek, afelett lehet vitatkozni, de annál kevésbé lehet vitatni azt, hogy „a lélek egészének strukturális felfogásával, a megértésnek a lélektani kutatás központjába állításával, az értékeletnek a vizsgálatba bevonásával előre lendítette a lélektant”.

A lelki jelenségeknek ez az életegyységben látása mindenestre nagy ösztönző erőt s kapcsolatot jelent a modern pedagógiához. „A nevelő számára elsőrangú életszükséglet a gyer-

⁴ Hogy ennek a gyakorlatban mily lehetőségei vannak, arra l. Nagy Miklós és Péter Zoltán id. m. kívül Halász Jermy: *Spranger ifjúság lélektana* c. kiváló ismertető tanulmányát A Jövő Utjain 1927. évf.-ban.

⁵ Péter id. m. 40.

⁶ Id. m. 40.

meki lélek megértése, azért a megértő lélektan szívesen látott vendég a pedagógus műhelyében. Másfelől a kultúrával való kapcsolat kiemelése a másik ok, amiért a pedagógusok szívesen karolták fel az új irányt... Az a lélektan, amelyik a szellemi értékeknek, a kultúrának összefüggését mutatja az emberi élekkel, a legnagyobb mértékben hasznára van a nevelő munkájának⁷.

Amit Péter felemlít Spranger lélektanának népszerűségére vonatkozóan (hogy Kerchensteiner élemedett korában Spranger hatása alatt alkotta újjá pedagógiai rendszerét, hogy E. Stern ugyanezt veszi alapul rendszerének megalkotásánál, hogy Weber felfogásában is jelentkezik az új lélektan hatása), az mind figyelemre méltó jelenség. A magyarországi intézetek közül egyedül az Új Iskolát említi meg, mint amelyik részben az új lélektanon alapuló eljárással neveli a serdülő növendékeket. Szerencsére Magyarországon már nemcsak más magániskolák és Montesszori iskolák gyakorolják az életegységben való nevelést, hanem több városi vagy állami intézetben is megértették, mit követelnek az iskoláktól a struktúralélektan követeléseit. Hogy ez a hivatalos pedagógiai felfogástól még kissé távol van, annak jellemző tünete, hogy a modern pedagógia színhelyéül nolens-volens csak magániskolát tudnak elképzelni, holott az új elgondolások napról-napra több nem magániskolai pedagógust is lelkesítenek, aminek dokumentuma, hogy Spranger lélektana s annak pedagógiai vonatkozásai már a mi pedagógiai irodalamunkban is tanulmányokat és gondolatokat váltanak ki.

3. Hogy még sok a kívánni való, az bizonyos. A pedagógia mint elméleti tudomány számot vet a lélektani ismeretekkel és a modern pedagógia elméletét is átszövik az újkori lélektan és a Spranger elmélettel való összefüggések is. A gyakorlatban más a helyzet. A pedagógusok az egyetem padjain — túl ritkán foglalkoznak lélektannal s a kitűnően megállt vizsgákat nem egyszer a gyakorlat százados sablonja váltja fel. S ez közös tragédiája a nevelésnek és a Spranger-féle lélektannak, mert hiszen a Spranger-féle lélektannak igazságai a megértő nevelő személyén át élednek vagy semmisülnek meg.

Megadja-e a mai iskola az ifjú lelkiületének megfelelő szabad kutatás lehetőségét?, az életközösség formáját és örömét? az érvényesülés egészséges kielégülését?, megszerezheti-e a serdülő ifjú a fejlődésének megfelelő élményeket?, megmenti-e a megértő bánásmód attól, hogy idő előtt ne sodródjék az erotikus fejlődés fokozatából a szexuális zónába?, megérteti-e vele a személyi erkölcsösség és a kollektív morál összefüggését?, módot ad-e arra, hogy az ifjú végérvényesség jellegével bíró

⁷ Id. m.: 78. l.

vallásos felfogása, világ nézete kialakulhat-e harmonikusan? És ami legfőbb: elkerülheti-e a generációs ellentét ma különösen viharzó katasztrófáit?

„Minden készen van — írja Spranger⁸ — mindent gondoltak már egyszer. Csak a tanulás végtelen hosszú útja visz el odáig, ahol az ember tovább építhet.”

Sprangernek ez a bölcs megállapítása ma, lélekcserélő évek idején, különös jelentőséggel bír. Az utolsó évtizedekben az ifjúkor serdüléssel járó megrázkódásait nemzeti és társadalmi katasztrófák is tetézték. Ezek a minden időkben jelentkező generációs ellentéteket még jobban kiélezték. A természetben nincsen ugrás és a mai idők ifjúsága isteni könnyedséggel akart félretenni mindent, amit már egyszer gondoltak. Ennek a gesztusnak a rezgései ma is tükröződnek a megingott civilizáció életében. Száz évvel előre menni a fejlődésben vagy évszázadokkal erőszakosan visszazökkenni: egyformán könnyelmű fiatalos gesztus s ezzel állítja szembe Spranger nyugodt gesztussal a törvényszerű igazságot: „a tanulás végtelen hosszú útja visz el odáig, ahol az ember tovább építhet”⁹.

A Sturm und Drang viharai után ezt meg kell tanulnia az ifjúságnak. De valamit az öregeknek, a kultúra átadóinak is meg kell tanulniok Sprangertől: az ifjúságnak tiszta, vidám és szabad életet kell biztosítanunk s akkor megerősödik s telve jóakarattal beleilleszkedik a fennálló társadalom kötelékébe.

Emberi feladat ez s egyben nemzeti is. A magyar pedagógiának, ha korszerű akar lenni, meg kell gondolni és érlelni azokat az elveket, melyek Spranger lélektanából következnek. Jó, hogy Péter Zoltán tanulmánya is felhívta erre a figyelmet.

Dr. Kemény Gábor.

Az osztályozás és az iskolai munka.*)

I. A tanulmányi előmenetel minősítésének mai formája eleni leghevesebb támadás *Dr. Kemény Gábor* értekezése¹. Szerinte az osztályozás azért helytelen és elvetendő, mert rossz kezekben van. Az iskolai nevelő nem méltó arra, hogy növendékeit osztályozza, mert nemcsak rossz tanító, hanem rossz, sőt sok esetben gonosz ember.

Ilyennek látják őt volt tanítványai. Nagyobb részüket

⁸ *Spranger: Az ifjúság lélektana. Ford.: Nagy M. és Péter Z.: 154. l.*

⁹ *Id. m.: 154. l.*

* A „*Szegedi Pedagógusok Köré*”-nek f. évi március hó 13-án tartott ülésén tartott előadás vázlata.

¹ *Iskolai értékelés és kiválasztás. Bpest 1934. 70. l.*

ilyennek mutatja az a több mint 70 arckép, amelyet a szerző felszólítására 22 felnőtt férfi és nő festett visszaemlékezéseik alapján (16—28. l.).

De ilyeneknek látja őket a szerző is. Teljes mértékben magáévá teszi a megkérdezettek ítéletét. Szerinte ezek a vallomások azt bizonyítják, hogy „a gyermek sokszor jobban tud ítélni, mint aki őt megítéli”. (28.) Azt a benyomást, amelyet ezek a képek az olvasóra tesznek, a következőképpen írja le: „Ha a mérleg egyik serpenyőjébe helyezzük a vallomásokból kiütköző szembeötlő tulajdonságokat, az egyikben a tanulókra felemlően, termékenyítően ható tanári tulajdonságok dominálnak: . . . annál sötétebb társadalmi erőfaktorok és jelenségek bontakoznak ki a másik serpenyő tartalmából: a kasztszellem, mely a gyermeket már az iskolában behálózza, a kivételezés, a brutalitás, az első benyomásra építő kegyetlen dogmatizmus, gúnyolás, vagy megfélemlítés, a hatalmában tobzódó ember gyáva intrikája, az értelmeselek üldözése, az értelmetlen magolók pártolása, ridegség, hányavetiség, olykor-olykor buja perverz hajlamok kitörése, hisztériák, vagy pederaszták garázdálkodása, fizikai, vagy szellemi alkoholisták korlátlan működése, egy-egy szellemi gonosztevő ellenőrizhetetlen befolyása; ezeket a végleteket alig egyensúlyozza az, hogy egyik-másik tanárt, — ha nem rossz, már ezért a negativumért jónak tartják, hogy — ha mint tanárt nem is, — de mint egyént megbecsülik.” (28—29.)

Az iskolai nevelő iránti bizalmatlanság tűnik ki az osztályozás elleni további érveiből is:

1. Az osztályozás hatalmi eszköz a tanár kezében, amellyel visszaél. „Azok az apróbb-nagyobb kis trükkök (ijesztés, mellőzés, leültetés, rajtakapás a lecke nem tudásán, vagy titkos könyvolvasáson, vagy levélíráson, haragosan feleltetés, megszegyenítés, vagy a pikkelés számtalan fajtái), melyekkel a szaktanárok csálhatatlanságuk tudatában bármely pillanatban megsemmisítik a tanulót, valóságos csatatérre változtatják az osztályt, melyben a tanulók mint végtelen kis ellenfelek állanak a hatalom minden eszközével rendelkező tanárral szemben.” (41.)

2. „Tanárok — múltból élő, a mai életet nem ismerő öregek, vagy szervilis hajlamból korán megvénült fiatalok, — szabályszerű, dogmaszagú ideált rajzolhatnak maguknak arról, milyennek szeretnék látni és milyenekké akarják formálni a tanulókat . . .”. (41, 42.)

3. Az iskola és az átlag-pedagógus „nem tudják megérteni és értékelni a gyermeket.” (46.)

4. „A régi iskola osztályozása sem volt helyes, de legalább relative igazságos volt, mert egyoldalú szempontját — az előírt anyag betanulását és reprodukálását minden rendű és rangú tanulóitól hasonló szigorúsággal kérte számon. . . . A világháború alatt és után a helyzet megváltozott. . . . az iskola ma is ezzel a négy buta jeggyel osztályoz, de most már nemcsak a

lecke *felmondását*, de a lecke *felmondóját* is. . . . Régen *átcsúsztak* a jómódú és előkelő úrfiak, de imponálnak azok a tanulók, akik *tudtak*. Ma a tanulók az egész vonalon ezt kérdezik, tudakolják egymástól: Van-e *protid?* S akinek nincs *protija*, mit keres az a nap alatt?“ (47, 38, 49.)

Javaslatok a következők:

1. Olyan iskola kell, „amelyben a munka önmagát osztályozza“. Hogy milyen legyen a növendékről készült arckép, azt a tanító csak megfigyeli, de valóságban a gyermek munkája dönti el. (58, 59.)

2. Érdemjegyek helyett jellemlapok kellenek; ezek „fel-tüntetik, hogy a tanulók egyik-másik tárgyban jobb eredményt értek el. Hogy bizonyos tárgyakban gyengék, vagy elégtelenek, annak kihangsúlyozása illogikus, természetellenes, sőt destruktív.“ (69.)

3. Az egyes tárgyakban elért eredményeket pontokkal lehet jelezni. „Az eredmények elérésében, a pontok megszerzésében szerepe van a tanár nevelő, tanító és ellenőrző munkájának, de semmi szerepe nincs az egyéni érzésének, vagy véleményének.“ (60.)

4. Hogy mindez „nem tartozik az utópiák világába, azt Baranyai Erzsébet és Petrovay Ilona értékes tanulmánya is bizonyítja“. (Cselekvés Iskolája 1934. 7—8. sz.) . . . a próba alapján adott érdemjegyek igazságosabbak, mint a véleményen alapuló,“ a tanulók „belenyugodtak, mert látták, hogy egyedül csak a teljesítmény minősége az elbírálás alapja“. (61.)

5. „Az osztályozás mai formáját teljesen el kell törölni s ehelyett az általános tehetségpróbák és tárgyaként végzett ismeretpróbák alapján . . . kell minden tanulót értékelni.“ (62.)

Amint látjuk, Kemény Gábor állásfoglalása az osztályozással szemben tulajdonképpen a tanítóvilágnak és az iskolai munkának legsúlyosabb elítélése: az *iskolai nevelő ül a vádlottak padján*. Az osztályozás elleni szokásos érvek (káros a gyermek egészségére, idegéletére, fejlődésére, beteges versenyt idéz elő, csak egy-egy felelet minősít, csak a tárgyi tudást értékeli stb.) szinte teljesen háttérbe szorulnak.

Érvelésével szemben egyelőre csak a következőket jegyezzük meg:

1. Szabad-e az iskolai nevelő lelkiségének képét csupán olyan vonásokból összeállítani, amelyeket az ellenőrizhetetlen szubjektív visszaemlékezés, sokszor pedig a felelőtlen elfogultság diktál?

2. Ha tanárokról rajzolt kép reális, akkor nagy részüket nemcsak az osztályozástól, hanem minden nevelő funkciótól el kell tiltani.

II. a kérdés tisztázásához akarnak hozzájárulni a következő tételek, amelyek az osztályozást az iskolai nevelés szempontjából világítják meg.

1. *Az osztályozás az iskolai nevelés egyik feltétlenül szükséges mozzanata.* Iskolában való tanítás osztályozás nélkül nem képzelhető el. Ott állandóan közös munka folyik; tanító és növendék együtt dolgoznak. Nincs olyan munka, amelyben az abban résztvevők maguknak a munka eredményéről be ne számolnának; erre az ellenőrzésre, erre az ismételt beszámolásra az iskolai munkának is szüksége van. Magának az iskolai munkának természete, a tárgyról való állandó beszélgetés, a tárggyal kapcsolatos problémák kölcsönös megbeszélése is mindig az eddig elért és mindig lehető pontosan megállapítandó eredmény alapján, annak számbavételével történik.

Az osztályozásra szüksége van tehát:

a) a *tanítónak*, a munka felelős vezetőjének és a *növendéknek*, hogy a maguk részére, a továbbhaladás érdekében szembeállítsák a végzett munkát annak eredményével;

b) az *iskolának*, hogy a benne folyó munkáról magának számot adjon, azt állandóan figyelemmel kísérhesse, hogy növendékeit a munka eredménye alapján csoportosíthassa, hogy tehát a maga benső, tanító és nevelő céljai számára elválaszthassa a haladókat az elmaradottaktól, azoktól, akik a munka folytatásának akadályai lehetnek; hogy megjutalmazza a jókat és buzdítsa a gyengéket;

c) a *szülőknek*, mert utóvégre nekik is van némi joguk arra, hogy tájékozódjanak az iskolában végzett munkáról.

2. *Az osztályozás nemcsak joga, hanem elsősorban kötelessége az iskolai nevelőnek;*

a) *Kötelessége*, mert az iskolával, a növendékkel, a szülőikkel szemben vállalt súlyos kötelezettségének csakis úgy felelhet meg, ha állandóan éber figyelemmel kíséri a közös munkát, annak akadályait és eredményét. Ez alól a kötelesség alól senki sem mentheti fel.

b) *Joga*, mert csak az mérheti a közös munka eredményét, aki abban benne él, aki azt addig végezte és aki azt folytatni fogja. Hiszen:

egyedül ő ismeri a munkát, annak feltételeit, módját, menetét s így csak ő vetheti össze a várható eredményt a tényleggel;

csak ő ismeri, még pedig jól, — hiszen napról-napra együtt dolgozik velük, — a munkában résztvevőket, a növendékeket, azoknak képességeit, a közös munkával szemben tanúsított viselkedését;

ő ismeri a tárgyat, amelyen együtt dolgoztak, ebből kifolyólag azokat a tárgyi tényezőket, amelyek a munkában való előrehaladást meghatározzák; és végre;

ő az iskolai munka egyik megbízottja, fölhatalmazottja és kötelezettje egyben; ő képviseli a közös munka reábizott részében az egész iskolát; egyedül ő felelős a maga területén végzett munkáért.

Mindebből következnek:

3. *A tanulónak a munkában való előmenetelét senki más nem ítélteti meg, csakis az illetékes tanító; csakis ő osztályozhat.*

a) Nem lehet azt mondani, hogy a munka önmagát osztályozza (Kemény G.). A munka, az eredmény *van*, de nem értékel, nem minősít. De még azt sem lehet mondani (ugyancsak Kemény), hogy ki kell küszöbölni a minősítésből a tanító egyéni érzését és véleményét. Kiküszöbölni csakis a tanító helytelen, az ítélezést rossz irányban befolyásoló érzését és a hibás véleményt lehet és kell is.

b) Problematikus, hogy az ajánlott, pszichológiai teszteken alapuló tehetségpróbákat rábízhatjuk-e a tanítóra. A *jó* *helyes* megítéléséhez olyan nagy mértékű szaktudás szükséges, annyi személyes arravalóság, hogy mindezt minden tanítóban kifejleszteni talán mégsem lehet.

c) Viszont az *iskolai minősítést még a legképzettebb pszichológusra sem lehet bízni*, annak akármilyen tudományos apparátussal előkészített tehetségpróbáira sem; mert semmi sem pótolhatja:

az iskolai munkaközösségben való személyes részvételt, ennek összes következményeit; az ebből fakadó megbízatást, jogosítást és kötelezettséget;

a tanár és a növendék munkában való együttélését; ezt az életteljes munkaközösséget, és azt,

hogy a tanár ismeri a növendéket.

Ezenkívül semmi sem pótolhatja:

nem a tanár szaktudását (hiszen a pszichológus, a kívülről jövő ítélező is lehet az illető tárgyhöz értő szakember), hanem a tanítónak a maga szaktárgyához való személyes viszonyát; olyan tényezőket, amelyek magát a munkát éppen úgy befolyásolják, mint annak eredményét; s így félni lehet attól,

hogy a külső ember ítélete a növendék kárára, vagy javára dönt el olyan mozzanatokat, amelyek az osztályban folyó munka természetével, a tanár tájékozottságának irányából fakadó eljárásmóddal függenek össze. Ki biztosít arról, hogy pl. a tesztek rendező és megítélő, vagy a tesztekkel kísérletező teljesen tisztában van a tárgy természetével, azokkal a didaktikai és módszertani feltételekkel, amelyek a tárgy átadásának módját és a benne való továbbhaladás lehetőségeit meghatározzák.

A tárgyban való továbbhaladás szempontjából pl. súlyos károkat okozhat az olyan eljárás, amelyik a német nyelvet tanuló III. polgári osztályos diákot ama probléma elé állítja, hogy a nyomtatott, vagy gépírással írt szövegéből a helyesnek tartott nyelvi formát a következő jórészt *hibás* alakok közül keresse ki: Kalb, Kälbe, Kälbe, Kalben, Kälben, Kälben, v. binden, mult ideje: gebunden, bindete, band, bund, bond, vagy a szótagolásnál: zu-rück-blei-ben, stb. Az ilyen próba megzavarja még azt a szerény mértékű biztonságot is, amelyet a

tanárnak eddigi munkájával sikerült elérnie. (l. Willingné Matigka Margit, Német nyelvi készséget vizsgáló próba tanulságai. A szegedi gyakorló polg. isk. 1953/54. évi értesítője 24—26. l.)

4. természetesen az osztályozás kötelességével súlyos felelősség is jár:

a) a legteljesebb felelősségtudat a tanár, részéről: lelkiismeretesség, befolyásolhatatlanság, pártatlanság; nem hatalmi gőg, hanem jóakarat és feltétlen igazságérzet;

b) hivatásra való képesség, tudás és készség; erre való előkészület, sőt előkészítés (tanárképzés); külön hangsúlyozva a lélektani felkészültséget;

c) állandó és éber módszertani meggondolás az osztályozás módjáról. Nemcsak arról, hogy vajjon helyes-e a „notesz” használata, vagy hogy csak egy feleletből ítéljük-e, vajjon csak a „lecke” felmondását ítéljük-e meg, de különösen arról, hogy az osztályozás elfogadott módja az egyetlen helyes-e? Vannak-e olyan eszközök eljárasmódok, amelyek a minősítést esetleg pontosabbá, objektívebbé teszik. El tudok ugyanis képzelni olyan iskolai nevelőt, aki már eddig is kísérletezett pl. saját magának készített jellemlapokkal, tesztszerű vizsgálatokkal, aki tehát igyekezett valamiképpen ellenőrizni ítélezését.

5. Kétségtelen azonban, hogy bármily módon ítélkezünk is — a növendék tanulmányi előmenetelét pedig minősíteniünk okvetlenül kell, — annak ugyanolyan káros hatását lehet majd felpanaszolni, mint az osztályozását. A pszichogramm, amely valamilyen teszt-, vagy tehetségpróba alapján készült;

a) éppúgy felzaklathatja a tanuló idegéletét, vagy tragikus konfliktusokba kergetheti a tanulót, mint az osztályzat;

b) elkeseríti a szülőket;

c) mivel mindenféle tehetségpróba csakis eredményteljesítést minősít, vele szemben is fönnállhat az a vád, hogy a tanuló nem a munka, vagy a tárgy iránti szeretetből dolgozik, hanem az eredményért. (Nagy baj ez? Elítélendő-e a jó eredményért, a sikerért való becsületes küzdelem?)

d) a versenyt, annak esetleges beteges elfajulásait a tehetségvizsgálatok sem teszik lehetetlenné;

e) szülőt és tanulót egyaránt bánthat, sérthet a rossz lélektani minősítés is. Mert hiszen abba talán mégsem lehet belemenni, amit Kemény ajánl, hogy t. i. csak a jó teljesítményről számoljunk be s leplezzük, hallgassuk el az esetleges hiányokat.

f) személyes tapasztalatból tudom, hogy van olyan tanár is, akinek osztályozása ellen sem a diák, sem a szülő nem emelt kifogást és végre;

g) az sem egészen bizonyos, hogy a lélektani minősítés más eredményt mutat, mint az érdemjegy. A Baranyay—Petrovay-féle teszt eredménye pl. a vizsgált 16 eset közül 7-ben (43.8%) tért el a tanár által adott osztályzattól. Ha azonban tekintetbe vesszük azt, hogy 3 esetben egészen jelentéktelen az eltérés

(jeles-jó), akkor a különbség már csak 25%-ra redukálódik. Igazán nagy — 2 fokozatnyi — eltérés pedig csupán két esetben (12.5%) volt tapasztalható. (i. m. 317. l.)

5 Tekintettel arra, hogy minden fajta iskola öncélú intézmény, amelyik az osztályozást a maga sajátos benső céljai, feladatai, követelményei alapján végzi el s az osztályozás következményeként előálló kiválasztást is a maga saját benső ügyének kell hogy tekintse, természetes, hogy minden olyan esetben, *amikor arról van szó, hogy a növendék vagy növendékek tudását, vagy képességeit valamilyen külső szempontból bíráljuk el, akkor ez a minősítés az illető szempont képviselőjének, illetőleg a pszichológusnak feladata.*

Olyan esetekre gondolok, amikor azt akarjuk megállapítani, hogy az egyik iskolafokból a másikba való átmenetre ki alkalmas, kit vegyen fel valamelyik főiskola, vagy egyetem, ki alkalmas bizonyos szakirányú továbbképzésre, vagy ki milyen speciális munkakörben állhatja majd meg a helyét.

Ilyenkor nem lehet az osztályozás mérvadó, az ilyen kérdésekre az osztályozattól függetlenül a lélektani vizsgálatok megfelelő mérőmódszereivel kell feleletet keresni.

Tettamanti Béla dr.

Szelektivebb osztályozást!

Egyfelől a folytonosan nehezedő körülmények, másfelől az iskolareformok egyre válságosabb vajúdása mindinkább előtérbe hozzák a gondosabb osztályozás s ezáltal a nagyobb és tisztább szelekció kérdését is.

Hogy a mai osztályozási mód (1-estől a 4-esig) nem kielégítő:

hogy milyen lelkiküzdelembe kerül olykor a tanárnak egy ilyen egészszámú jegy végleges kimondása,

hogy 8—10 ilyen számjegyből, amit bizonyítványnak nevezünk, mennyire nem lehet a tanuló lelki-szellemi állapotára következtetni és statisztikusan tanulságokat (reformok!) levonni,

hogy mennyi hátrányt okoznak a kegyelem-3-asok szárnnyain 4—6 iskolát végigkalandozó tanulók,

mindezeket az állandó tapasztalat annyira a tudatunkban tartja, hogy külön igazolásukra kár minden szó.

Mivel a baj ott van, hogy egyetlen számjegyen folyik össze az osztályozás minden szempontja, hasznos módosítás csak úgy lehetséges, ha a különböző szempontokat szétválasztva, azok szerint külön-külön osztályozunk s az így kapott külön értékek összevetésével döntjük el egyrészt a tanuló továbbhala-

dását, másrészt saját magunk s a nevelésügy számára a tanulságokat.

Tapasztalataim, köztük: sok pedagógiai tévedés és sok dilemma (aminek megoldása ismét csak: több hiba közül lehetőleg a kisebbik), azt a felfogásomat érlelték meg, hogy a következő 3 főszempontot s azokban a következő fokozatokat célszerű különválasztani:

1. *Lelkület*. Ebben a magaviselet és a hittan is benne legyen. 3 fokozata: példás, megfelelő, nem megfelelő.

2. *Tehetség* (minden egyes tárgyban, külön-külön). 5 fokozata: kiváló, jó, közepes, gyenge, igen gyenge.

3. *Szorgalom* (minden egyes tárgyban, külön-külön). 5 fokozata: 4 (a legjobb), 3, 2, 1, 0 (a legrosszabb).

A minden tekintetben célravezető bizonyítványt tehát így képzelem el (érettségi bizonyítványra nem is gondolok, hiszen az érettséginek csupán annyi köze van a középiskolához, hogy az anyaga onnan való):

LELKÜLET: pld. megfelelő			
	Tehetség	Szorgalom	Megjegyzések
Magyar nyelv	kiváló	3	
Német nyelv	közepes	0	
Francia nyelv	jó	2	
⋮	⋮	⋮	
⋮	⋮	⋮	

Ezeket kívül elengedhetetlen az iskolai törzskönyvekben még 2 rovat: a) a tanuló lelki-szellemi fejlődését érintő családi és otthoni körülmények; b) a testi és egészségi állapot.

Első kötelességem: megindokolni, hogy a hittan-osztályozás miért olvadjon a lelkületébe. Mert oda tartozik. És a hittan magasabb rendeltetése sem engedi, hogy intő-rovók s a néha kimondottan osztályzatra menő feleltetések szorongásai kellemtelen nyomokat hagyjanak a tanuló lelkében.

Ha a lelkület nem megfelelő, a tanuló, bármilyen jó is legyen a többi minősítése, automatikusan essék ki az iskolából.

E terv legnagyobb nehézségének látszik: a tehetség megállapítása. Ezt ugyan a magunk személyi meglátásaival is általában elég jól el tudjuk végezni, de nem vállalhatjuk érte a felelősséget, jobban mondva, sok különböző irányból a felelősségrevonást. A tehetség vizsgálata tehát csakis tárgyilagosan történ-

hetik, ezt pedig biztosítja a kísérleti lélektan (laboratóriumok!) mai fejlettsége. A lélektani kísérletek ezenfelül a lelkület és a szorgalom értékeléséhez is szolgáltatnak tárgyilagos alapot.

A lélektani megfigyelés alkalmazásaiban mutatkoznék ugyan egy újabb akadály: lelkület, tehetség, stb. . . nem mérhetők közvetlenül, mert igen sok más lelki alapjegyből (fogékonyság, emlékezet, egyensúly, stb.) tevődnek össze. Viszont: bizonyosan van, vagy lesz mód arra, hogy a különböző alkotó alaptulajdonságok mértékeiből ezeket a nélkülözhetetlen főtulajdonságokat, és pedig elsősorban az élő gyakorlatban értelmeződő tehetséget mértékszerűen kifejezhessük.

A legkönnyebb mindenesetre: a szorgalom megítélése. Ehhez a dolgozatok, a házi feladatok végzése s általában a tanuló kötelességteljesítése éppen elég tárgyilagos alapot nyújt.

Teljes meggyőződésemmel állítom, hogy az ilyen minősítés egyszerű és biztos megoldása lenne a szelekció kérdésének mind a tanulók boldogulására, mind a szülők tájékozódására, mind pedig a tanár-iskola-nevelésügy eredményességére. Gondoljuk csak meg:

a) A tehetség tárgyilagos értékelése, amellet, hogy a tanár saját személyi munkájának is megbecsülhetetlen ellenőrzése és támasza, elejét veszi sok (valóságos és látszólagos) tévedésnek és „igazságtalanság”-nak, tehát sok társadalmi bajnak, ami már az iskolában gyökerezik, tehát sok (többnyire méltatlan) vádnak is, ami a tanárságot ma még éri.

b) A lelkület, tehetség és szorgalom fokainak egybevetése gazdag terjedelemben adna lehetőségeket a tanulók szétválogatására és egyénenként a legmegfelelőbb foglalkozás felé való irányítására. Ha pl. a bizonyos számú tárgyból, vagy bizonyos tárgycsoportból igen gyenge *tehetségű* tanuló (bármilyen jók is a szorgalmi jegyei!) az iskolából automatikusan kiesik, elég jó lelkületi és szorgalmi jegyek esetén kereshet még idejekorán hajlamaira kedvezőbb továbbképzést más, szakirányú iskolában s nem kell megvárnia a IV.—V., vagy éppen a VIII. osztályt, hogy ott vérezzék el (mai napig is egyik legnagyobb tehertételünk: azok a tehésgtelen, de nagyon igyekvő, jóindulatú tanulók, akiket nincs szívünk „megbuktatni”). Viszont, ha pl. egy általában tehetséges tanulóknak több szorgalmi jegye elégtelen (0), a lelkülettől függően, többszöri osztályismétlés is indokolt lehetne az „észretérítésre”.

c) A tanulók — hozzátartozók érzékenységét sem érintené mélyebben ez az új osztályozás, mint a mai, sőt: a pontosabb lelkirajzban több enyhítő, vigasztaló, megnyugtató, serkentő részletet találnának (az „elégtelen” jobban fáj, mint a „tehetséges, de hanyag”, vagy „gyenge, de szorgalmas”!).

d) A mai helyzet egyik legkárosabb szokása: a *színjeles*-rendszer. Mert: minden tárgybán egyformán kiváló tanuló — nincs. De a kedvezmények, ösztöndíjak s általában minden na-

gyobb előny a jeles bizonyítványhoz vannak kötve s ennek következménye: a tanuló, hogy a jelest megszerezhesse, éppen olyan területeken kénytelen a legtöbbet dolgozni, ahol a legkevesebbet várhatunk tőle s így idővel eltompulnak benne a veleszületett értékes hajlam-irányok (vagy pedig elnézésből kap jelesek a gyengébb tárgyaiból, ami aránylag még mindig kisebb hiba). Ezt a tünetet még végzetesebbé fogja tenni a több tárgyat összesűrítő egységes középiskola. A fent vázolt tüzetesebb osztályozás csaknem teljesen kizárná a jelesrendűséget s ennél fogva mérsékeltebb, megértőbb, egészségesebb követelmények felállítását hozná magával.

e) A pedagógiai statisztikának is ki nem fejezhetően nagy könnyebbséget és biztonságot jelentene az ilyen osztályozás, mert biztos diagnózist (reformok!) nyújtana. Ha még emellett az iskola azt is megérthetné valaha, hogy aktívan irányíthassa az ifjúságot a legmegfelelőbb életpályákon, akkor lehetne biztos reményünk a harmonikus, tehát erős, egységes, országmentő társadalom kialakulására.

Simon Elemér.

Az újságolvastatás problémája.

Már a *Ratio Educationis* tervbe vette annak idején az újságolvasás bevezetését a középiskolába, majd a XIX. században *Genersich* a protestáns iskolák tantervjavaslatába illeszti az újságolvasó-órát, de legújabban is sok szó esik az iskolai hírlapolvasásról. Míg régebben e tekintetben csak az újságközlemények és cikkek szemelvényül való felhasználásáról, tehát a szemléltetés eszközeinek helyes kibővítéséről: *látókörtágítás*ról volt csak szó, ma már az újságolvasásra nevelés és szoktatás szűkebb- vagy tágabbkörű problémája is közbeszéd tárgya a pedagógiai körökben. A megoldandó kérdések első vonalába lendítette e problémát az újságok hatalma és elterjedése, a betű diadala, valamint az étellel való szerves kapcsolata. Hiszen azt mondhatjuk: a mindennapi életünk kerete az újság s annyira hozzánőttünk, hogy nevelési szempontból is ráanksüti a maga bélyegét. Nemcsak a felnőttekre, hanem a serdülő gyermekekre is mindjobban ráillenek a fenti megállapítások.

Igen nehéz, de fontos kérdés ez a mi iskolafajunk: a polgári iskola szempontjából is. Ellentétes vélemények, a rideg visszaútasítás mellett a meggyőződés szent lángjától fűtött

kísérletezések, egyéni eredmények dicsekedése és tömeg-ellen-szenv jelzik e probléma útját. Érthető is a mindkét fronton való hadakozás, ha arra az egyedül helyes álláspontra helyezkedünk, hogy az iskola világnézeti szempontból semleges, sőt helyesebben: védett terület. Ennek is kell maradnia. Természetes, hogy világnézeten a magyar múltból táplálkozó és a nemzeti jövőnek építő világfelfogást értjük.

Ha mégis meg akarjuk közelíteni az újságolvasás mind-jobbban elénk gördülő iskolai kérdését, csakis a nevelés tiszta szemüvegén keresztül vizsgálhatjuk azt. — Meg kell állapítanunk tehát: mit jelent az újság a nevelés szempontjából? A hírlapoknak a nemzeti kultúra és a köznevelés, a politikai irányítás, valamint a történeti ráhatás terén nagy jelentőségük van. Az újságok hatása alól sokszor a felnőttek sem tudják magukat kivonni, tehát nevelni kell e célból a gyermekeket is. Ez a nevelés annál inkább szükséges, mivel — hiába tiltjuk — a tanuló naponta hozzájut az újsághoz, azzal nyílt vagy titkos kapcsolata van. De e nevelés másrészt a kritika-kialakítás, helyzetek és irányok megértetése, az elfogultságokon és érdeken való felülemelkedhetés szemszögéből is kívánatos.

Az újságolvasás azonban kényes terület, nemcsak oktató-nevelő síkja van, hanem útvesztője is. Mivel tématerülete szétágazó, a benne való tájékozódás sem csekélység. Könnyen felvethetjük: megérti-e a 10—15 éves tanuló a legjobb vezetés mellett is az egyes köröket és rovatokat? Viszont az is igaz, hogy tapasztalt pedagógus vezetése símán átsegítheti a növendékeket a nehézségeken, míg tiltott gyönyörként élvezve az újságolvasást: eltévedhet a betűrengetegben a legjobb lelkű s törekvő diák is. Figyelembe kell itt azt is vennünk, hogy a magyar diáknak a természetében van bizonyos politikai érdeklődés, de most más is a magyar globus, mint volt a mi diák-éveinkben.

Meddő volna az érvek és cáfolatok tengerére kievezni, hiszen e kérdés régóta vita tárgya. Inkább e helyett a probléma alapgyökerét: a politikai nevelést kísérlem meg átvilágítani néhány sugárral.

Rendtartási Szabályzatunk 124., 128. és 130. §-ai mellett bizalmas rendeletek is tárgyalják a tanár szempontjából az újságírással, olvastatással, valamint a politikai neveléssel összefüggő kérdéskomplexumot. Minthogy a jelzett utalások világosan és kötelező erővel intézkednek, röviden csak ennyit jegyzek itt fel: a tanárnak példaadással, tervszerű nevelő-oktató eljárással, egész hivatali és magánéletével a nemzeti hágyományok és kötelességek tiszteletére, gyakorlására, valamint a legnemesebb értelemben vett valláserkölcs felfogásra kell tanítványait ránevelnie. Egyéni politika, párt-meggyőződés, irányzatos propaganda tehát nem férhet össze sem a tanárral,

sem az iskola közös nevelési céljával, sőt a világnézet kialakítása sem rákényszerítés, vagy szellemi erőszak formájában jelentkezhetik, hanem a fokozatos fejlesztés és meggyőzés által az önbelátásból és belső meggyőződésből kell megszületnie. Talán helyesebb lesz ezt így kifejeznem: *a tanár oktató-nevelő munkája a világnézet kifejlését elősegíti, de a saját kedve szerint nem színezheti azt.*

A tanári katedra emelvénnyel nyugszik, a nevelő lelki kötőse hófehér: ezt a kiváltságot az iskola és nevelés érdekében tartanunk kell. Sem a tanári asztal nem süllyedhet le a mindennapi élet politikai mocsarába, sem az oktató-nevelő tógája nem kaphat szennyet vagy sarat a pártok küzdelmeiben. Ezért helyes, hogy politikai lap szerkesztésére engedély se kérhető, ezért kívánatos a napi politika hullámain távortartani az iskolától!

Mit értünk tehát politikai nevelésen? Sem gyermeki politizálást, sem pártpolitikai elindítást, de még csak aktív politikai irányvonalakon való járni tanítást se gondolunk ezen. Többet, átfogóbbat, egységesebbet, eszményibbet, jelent ez nekünk: a tanulónak a nemzeti-történeti közösség felelős tagjává való nevelését, aki a legnagyobb áldozatra is önzetlenül kész, akinek az egész világa a mi hazánk, akinek a szívverése is revízió. A politikai nevelésnek elsősorban a mi nemzeti viszonyainkra és a mai állapotunkra kell vonatkoznia, ezért ily irányú tévkenységünknek az iskolával és nevelővel együtt benne kell lennie a mai történetünk áramköreiben. Így értelmezve: a politikai nevelés hozzásimul a történettanítás élő feladatához s nem áll ellentétben a Rendtartási Szabályzatban előírt köteleységekkel sem.

Hangsúlyozni kívánom, hogy ily felfogás mellett polgári iskolai politikai nevelésünk nem lépi túl az általános nemzeti nevelés kereteit s növendékeinek az aktív politikába való bekapcsolástól távolmaradnak. Szó sem lehet tehát különböző kommunista-ízű (ifjú munkások), olasz balilla, német Hitler-fiúk, vagy leányok, esetleg más hasonló iskolásgyermeki csoportok politikai megszervezéséről és pártalakításáról, hanem csak reális nemzeti önismeretre, mai reményeink és várható veszedelmeink tudatára való nevelésről. Természetes az is, hogy mai szétszakított állapotunkban ily irányú politikai nevelésünk elsősorban külpolitikai síkon mozoghat. Ha valakinek úgy tetszenék, szinte ki is iktathatjuk e nevelési meghatározásból a *politikai* szót, mivel tulajdonképpen úgyis csak az állampolgári nevelés mai viszonyainkhoz való alkalmazásáról, elmélyítéséről, tudatosabbá tételéről van szó. Arról, hogy a nemzeti nevelés az iskolán keresztül iparkodjék az egységes és produktív nemzeti lelket kialakítani s azon a sín páron futtatni, amelynek alapja a legnemesebb értelemben vett nemzeti

hagyomány, de motorja is a felelősségérzettől szabályozott, elmélyült és okos nacionalizmus.

Ezek előrebocsátása után próbáljuk megközelíteni azt a kérdést: *vajjon olvasnak-e újságot tanulóink?* Saját tapasztalataim alapján erre a kérdésre *igennel* felelhetek. Segítségemre jött e kérdés eldöntésében Császár Elek jászárokszállási áll. polg. isk. tanár, aki az iskola 1933/34. tanévi Értesítőjében megjelent *Tanulóink újságolvasása* c. értekezése szerint az újságolvasásról körkérdest intézett tanítványaihoz s a meglepő eredmény az volt, hogy jellegzetesen kisgazdahelyiségnek majdnem minden polgári iskolai növendéke olvas hírlapot. De hivatkozhatom dr. *vitéz Sághelyi Lajos, Tolnai Erzsébet*, vagy *Szántó Lőrinc* e tárgyú konkrét megállapításaira is.

Bár kissé távolabb esik a mi vizsgálódási körunktől, de a téma-azonosság alapján utalok a Magyar Szemle 1934. évi december havi számában *Kerecsényi Dezső* tollából megjelent: *Középiskolások a magyar kérdésekről* c. dolgozatra, amely a VII—VIII. osztályos középiskolai tanulók a Magyar Szemle jutalomkötetével kapcsolatos válaszainak érdekes és értékes feldolgozása. Három főtengey körül csoportosulnak e válaszok: 1. a békerevizió, 2. a népi-szociális politika: a falu és a szegény magyarok problémája, 3. a középiskola élete foglalkoztatja különösen őket. Polgári iskolai tanulóinknál én úgy tapasztaltam, hogy főleg a hazai és külföldi történelmi események (népszövetségi tárgyalás, forradalmak, királyok elűzése, kisebbségi kérdések, háború, stb.), politikai és fizikai földrajzi változások (vulkáni kitörés, földrengés, stb.) és kimagasló sportteljesítmények érdekelték őket. Majdnem ugyanezen megállapításra jutott Császár Elek is a jelzett cikkében foglaltak értelmében.

Két kérdésre egyszerűsítem le ez előzmények vázlatos feltárása után az újságolvasás problémáját: *A) az újságcikkek szemelvényül való felhasználására és B) a tulajdonképeni újságolvasatásra.* Lássuk mindegyiket külön-külön!

A) Az újságközlemények szemelvényül, szemléltetésül való felhasználása ma már általánosan helyeselt és elfogadott segédeszköz minden rendű és rangú iskolában. Szinte nélkülözhetetlenné tette e szemléltetési eszközt a rohanó élet, az azzal való ezerszálú közvetlen kapcsolata, a teljes életközelség, a széleskörű koncentráció lehetősége és villámgyors szolgálata. Csak röviden érintem itt, hogy a Budapesti Polgári Iskolai Tanári Kör Sajtó és Irodalmi Szakosztálya már 1928-ban *Arany Sándor* tanár: *Újságolvasási és iskola c. előadása* alapján mozgalmat indított újságolvasatási- vagy sajtó-órák bevezetésére. (Lásd: Közlönyünk 1928. évi februári szám 271—272. lap!) E külön-órákon került volna sor a gondosan kiválasztott újság-szemelvények ismertetésére. De az új népiskolai Tanterv és

Utasítás is rámutat az újságcikkek felhasználására, amikor a polgári jogok és kötelességek tanításával kapcsolatban a 380. lapon ezt mondja: „Jó szolgálatot tesznek a helyi és egyéb napilapok, amennyiben anyagunkba vágó híradást tartalmaznak. Olvassuk el e cikkeket és használjuk fel tanításunkban.” — *Kaposi Károly*: Az újság szerepe a polgári jogok és kötelességek tanításában címen a Néptanítók Lapja 1934. évi 14. számában a hírlapi közlemények felhasználását röviden ismerteti és tanításmintában is bemutatja.

Ugy gondolom, hogy az egyes tantárgyakra vonatkoztatott s idevágó vázlatos közlések teljesen elégségesek lesznek a meggyőzésre, de hiánytalanul átvilágítják a kérdés lényegét is.

A magyar nyelvvel kapcsolatban pl. elégnek tartom az arra irányuló utalást, hogy itt a minél többet olvasztás szükségére már közhely, viszont az elő-irodalommal való kapcsolat leginkább az újságok és folyóiratok útján lehetséges. A hírlapok irodalom-, tudomány- és művészet-rovatai sokszor kiváló anyagot szolgáltatnak e célra. A fiúiskolai Utasítás a 40. lapon követelményként jegyzi föl az irodalmi termékek olvasásának egész életen át lelki szükségévé tételét; már pedig ez jórészt az újsághoz való láncolás révén kerülhet megvalósulásra, mivel az iskoláinkból kikerült legtöbb ember műveltsége csak hírlapi műveltség. Mást alig is olvas és ebben a vonatkozásban is szomorúan állapíthatjuk meg, hogy mi nem vagyunk a könyv népe. De gyakorlati megfontolások: alkalmi szavalatok, színelőadások, irodalmi viták, helyi közlemények és vonatkozások is igazolják az újságszemelvények fontosságát.

Jóllehet bizonyosra veszi az ember, hogy a német nyelv e tekintetben számításba se jöhet, mégsem így áll a helyzet. *Lux Gyula*: Modern nyelvoktatás c. művének Az olvasmány kiválasztása fejezetében ezt írja: „Az újkori iskola azonban még egy fontos olvasmányt iktatott be az iskolai olvasmányok közé: a napilapot. A napilap közelebb hozza az iskolát az élethez, megismerteti a tanulókat az illető nép sok mindenféle megnyilatkozásával, olyan szókészletet nyújt, amelyet az olvasókönyvek rendszerint nem adnak, bevezeti a tanulókat az illető nép politikai és kulturális életébe, a hirdetések révén olyan tárgykörökkel ismerteti meg, amelyek a rendes iskolai munka tárgyköreitől távol esnek. Különös érdekességet kölcsönöz az újságnak az, ha hazánkról szóló cikkek vannak benne.” Természetes, hogy polgári iskola esetében e német újságolvasás csak a III. és főleg a IV. osztályban fordulhat elő, s a történelemtanítással is alátámasztva: a külföldre való kipillantásnak lehet jó eszöke.

Nyilvánvaló, hogy az újságszemelvények alkalmazására a legszebb tér a *történelemtanításban* kínálkozik. Már az elemi iskolai és a polgári iskolai I. és II. osztályos nemzeti és világ-

történelmi előtanulmányok (olvasmánytárgyalások) is jórészt olvasmányszemelvények, tehát ezek után magától értetődően tovább kell folynia a szemelvények adásának, hogy a minden irányú szemléltetés és átértetés útján történelemtanításunk kiteljesedhessék. A fiúiskolai Utasítás szerint (68. lap) szellemi és anyagi életünk minden mozzanatát, így az oktatás-nevelés kérdését is *a jelen helyzet szempontjából kell tekintenünk*. Fokozott érdeklődésre tarthatnak számot tehát a mai állapothoz hasonló válságok és korszakok; a mai életviszonyok a múlttal mindig egybevetendők. Csak így lesz a történelemtanítás *élet*, amely ezer formájában és régmúlt kapcsolataival is mindig ugyanaz, csak ha elmúlt: akkor történelemnek, ha még működik, akkor életnek nevezzük. Csak így eszmél rá a tanuló, hogy ma is a történelem levegőjében élünk, csak így lesz számára a tanítás-tanulás: átélés, élmény.

Történettanítás a munkaiskolában c. dolgozatában Avar Gyula (Az élet iskolája 211—212. lap) a hírlapi közlemények felhasználását tárgyalva, ezeket állapítja meg: „Történettanításunkban az újság is segít! Történeti események ma is vannak, ezeket nem hagyhatjuk figyelmen kívül. A magam részéről megtettem mindig és teszem ma is, annál inkább, mert legtöbbször a jelenből indulunk ki és az analóg események nagyon értékessé teszik tanításunkat.” A budapesti irányító polgári iskola Évkönyvében (122—123. lap) Tolnai Erzsébet tanárnő beszámol arról, hogy milyen érdekes és mély nyomot hagyott tanítványaiban Titulescu bennünket támadó parlamenti beszédének a felolvastatása. Itt közli egy IV. b) osztályos tanuló Titulescu beszédére vonatkozó dolgozatát is.

Minthogy jelenleg a magyarságnak teljes egyharmada országunk határán kívül él, a történelemtanítással kapcsolatos újságolvasztatás sem szorítkozhatik csupán a mai magyar határokon belül eső nemzetre, hanem szem előtt kell tartania a határokon kívül élő fajtestvérek sorsát is. Kisebbségi sors címen a Budapesti Hírlapnak pl. egy idevágó, igen tanulságos és értékes rovata van.

Szántó Lőrinc: Aktuális történettanítás c. dolgozata III. rész 3. pontjában (A cselekvés iskolája 1933/34. évf. 3—4. szám) ezt mondja: „Mivel a jelent legjobban az újságok ismertetik, azért a tanításban az újságok nem nélkülözhetők. Már régebben hangoztatták a hírlapok felhasználásának szükségességét és kísérleteztek annak gyakorlati megvalósításával (Comenius, Francke, Basedow, a Ratio Educationis). Nekünk kötelességünk a megakadt munkát újból elindítani, mert a tapasztalat azt mutatja, hogy a tanulók tekintélyes része újságot olvas, de sajnálatosan a szenzáció erejével ható és éppenséggel nem a serdülő gyermekeknek való részeket olvassák. Az iskola kötelessége ezzel a veszedelemmel számolni és növendékeit a he-

lyes újságolvasásra tanítani. Erre a történettanítás nyújt legtöbb alkalmat. Mondanunk se kell, hogy nemzeti hagyományainkhoz ragaszkodó hírlapok kerülhetnek csak szóba. Első-sorban nagyfontosságú külpolitikai események jönnek figyelembe, mint pl. a békerevizio ügye, az utódállamok aktuális politikai viszonyai, a nemzeti kisebbségek ügyei, a Népszövetség ülései, az Anschluss, a fasizmus, a bolsevizmus, nemzetközi konfliktusok, nemzetközi szerződések, stb. Természetesen csak ritkán vesszük elő az újságot, mert a tanulók többsége eddigi szokásaival szakítva, az idevágó részeket fogja olvasni, hogy a közös eszmecserében résztvehessen. Ez az eljárás a tanulók hozzátartozóira sem marad hatás nélkül.

Határozottan értékesek ezek a megállapítások, azonban amit Szántó Lőrinc kategórikus imperatívuszban fejez ki: az csak kíváncsolomnak, óhajnak tekinthető. Az általa említett kötelesség csak a tanár belső elhatározásából és önkéntesen vállalt teljesítménytöbbletéből fakadhat s azt sem lehet az iskola tartozik rovatába parancsszerűen beírni, hogy köteles a növénydekeket a helyes újságolvasásra megtanítani. De e kérdést nem tárgyalom itt, mert későbben kerül bővebb kifejtésre.

Földrajztanításunkkal kapcsolatban az újságolvastatásra vonatkozóan elégnék tartom az alábbiak közlését. *Dr. vitéz Ság helyitől* e tárgyban a budapesti irányító polgári iskola Évkönyvé lapjain ezeket olvashatjuk: „Képeket, újságcikkeket, könyveket, sajátlagos térképeket, útleírásokat, árucikkeket vagy csomagolásukat, növényeket, gyűjtött holmit teszünk ki az előzetes megfigyelés szekrényébe...” (91. lap.) „A gyűjtőmunka kiterjed képek, bélyegek, pénzek, árucikkek, árúk csomagolása, levelezőlapok, kőzetek, növények, könyvek, propaganda-cikkek, hirdetések, újságcikkek (Vezúv kitörése, a Kőrös áradása, Balbo repülőútja) gyűjtésére.” (100. lap.) „*A napilapok* is sokszor közölnek időszerű és földrajzi tárgyú cikkeket, amiket az órán jól felhasználhatunk. Sokan vannak az ellen, hogy a napisajtót az osztályba bevigyük, de kétségtelen, hogyha *nem mi* neveljük a tanulókat a helyes újságolvasásra — főleg a felsőbb osztályokról van szó —, más fogja megtanítani s nem irányíthatjuk az olvasásukat. Nem tapasztaltuk és nincs is abban semmi veszedelem, hogy a földrajzi tárgyú cikk mellett mást is elolvassanak, hiszen úgyis elolvassák, tudunk és akarunk nélkül. S ha észreveszik a tanulók, hogy a napilapokból hasznos tudnivalókat is olvashatnak, *csak ezeket* fogják elolvasni. Újságolvasásukat időnként ellenőrizzük.” (102. lap.) Az újságolvasás értékét a 102—103. lapon példákkal is igazolja. Csak érintem, hogy a fiúiskolai Utasítás 84. lapján is találunk idevágó megjegyzéseket.

Számtan-mértanból is több helyen rámutat a fiúiskolai Utasítás a napi árak, árfolyam és a való élet adatainak gyűj-

tésére (92., 93. és 95. lap), ez pedig jórészt szintén az újságok felhasználása útján lehetséges csak. *Közgazdaságtani és jogi ismereteink* tanítása is szoros kapcsolatban van e kérdéssel. „Ugy kell megválogatnunk a közlendőket, hogy helyes fogalmat adjunk a tanulóknak lehetőleg mindarról, amit úton-útfélen hallanak vagy olvasnak és amiről gyakran már szereztek is, bár helytelen fogalmat” — mondja a fiúiskolai Utasítás a 134. lapon. Szántó Lőrinc A cselekvés iskolája 1933/34. 5—6. számában megjelent Szemléltetés a közgazdasági és jogi ismeretek tanításában c. közleménye 3. b) pontjában e tárgyban is igen helyes megállapításokat tett. De az *egészségtani ismereteknél* (fiúiskolai Utasítás 130. lap), sőt még a *leányiskolai osztályfőnöki óráknál* is szóba kerülhetnek a hírlapi rovatok és cikkek. Ez utóbbinál elég a 640—05/1657—1927. sz. vkmi körrendelet (Hiv. Közl. 1930. évf. 3. sz.) 3—6. pontjait emlékeztetőbe idéznem.

B) Nézzük már most az *újságolvasztatás: az erre irányuló tanítás* nehezebb kérdését! Mindenek előtt meg kell állapítanunk, hogy a helyes újságolvasásra való megtanítás, vagy az újságok ismertetése és a politikai kérdések iskolai megbeszélése a tanár részére kötelességgé nem tehető. Nem is követeli ezt semmiféle rendelet, illetően felsőbb hatósági utasítás vagy előírás sem. Nem is követelheti, mert olyan újságunk, napilapunk, amit teljes nyugodtsággal tanulóink kezébe adhatnánk: nincs. És itt nem szabad az újságírás és szerkesztés terhére írni a maga egészében e negatívumot, bár az újságíró- és szerkesztő-képzés (Akadémia) vajdó problémája is benne foglaltatik e hiányban. T. i. azt is meg kell fontolnunk, hogy az újságokat a mai helyzet szerint elsősorban a felnőtteknek szerkesztik és csak esetleges pótlékként van gyermekrovatuk, de ez utóbbi is majdnem kizáróan szépirodalmi irányú. Voltak és vannak ifjúsági lapjaink (Zászlónk, Az Erő, A mi útunk, A magyar cserkész. Ifjú polgárok lapja, stb.), amelyek kifejezetten történeti-nevelő céllal szerkesztettek, azonban tanulóink széles rétegeiben különböző okoknál fogva nem terjedtek el. Érdekesen tárgyalja egy egyetemes diákújság szerkesztését és kiadását Császár Elek fentebb jelzett értekezésében.

Az újságolvasztatásra szoktatás indítéka és rugója — véleményem szerint — az egyéni hivatásszeretet és tanulóifjúságunkkal szemben vallott erősebb felelősségérzet lehet. Önként vállalt munkatöbblet ez, amely azonban kedves pillanatokat is szerez. Még berettyóújfaluí áll. polg. fiúiskolai tanár voltam, amikor ezen az úton megindultam. Mint cserkészparancsnok „kedélyes délutánokat” rendeztem s ezeken alkalmasszerűen *újságolvasztató-óra* is szerepelt. 5 darab ugyanazon a napon kiadott hírlapot (Budapesti Hírlap, Pesti Napló, Magyarország, Nemzeti Újság és Az újság) szereztem be s ezek

alapján vizsgáltuk át az egyes rovatokat. A könnyebb felén kezdtük: házassági hírek, halálozások, irodalmi rovat, stb. Cserkésztanulóim hamarosan megállapították, hogy az egyik napilapban csak Klein, Schwarz és Weisz-családok házasodnak, illetően haláloznak el, míg a másikban régi magyar nevek, stb. is előfordulnak. Majd a napi politika problémái vezércikkek, stb.) kerültek megbeszélésre s igyekeztem megvilágítani a különböző felfogású és pártállású újságok célját, de megállapítottuk például az előfizetők valószínű táborát is. Mindez természetesen *célzatosság, él nélkül történt*, hiszen a tanítás volt a cél, nem pedig ellentétek keresése s különböző vallásfelekezetű tanulókból állt a cserkészcsapat. Bevallom: igen nehezen ment a sorok között is olvasni tudásra való tanítás, de azért ott is sikerült valamelyes eredményt elérni. Ez utóbbi polgári iskolai tanulóink fejlettségi és értelmi fokát meg is haladja már.

Világos az elmondottak után, hogy a hírlapi cikkek szemelvényül való felhasználása minden órán lehetséges, ellenben az *újságolvasásra tanítás csakis külön órákban történhetik*. Akár az osztályfőnöki, vagy önképzőkori órát használjuk fel e célra, szem előtt kell tartanunk, hogy *iskolázásról, tanításról, nevelésről van szó: egy tanulóink érzékenységet sem szabad megsértenünk!* Külön politikai önképzőkör is szervezhető e célra, amelynek a munkája esetleges osztálypostával (névtelen kérdések és válaszok) és önkormányzati ifjúsági szervvel is kibővíthető, illetően elmélyíthető.

Teljesen tárgyunkba vág, amit *Dr. Kornis Gyula: A kultúra válsága* c. műve Ifjúság és politika fejezetében mond. „Az angol nemzet, amelynek rugalmas külpolitikai érzéke és tudatossága a földnek majdnem egyharmadát a brit impérium alá gyűrte, már egy évszázaddal ezelőtt középiskolaiban és egyetemein megteremtette a *debating-society*-t, amely mint politikai önképzőkör az angol nemzet vezető rétegének ifjúságát a serdülés korától kezdve belenevelte a brit külpolitika problémáiba és technikájába. Nálunk nemrégiben a cserkészlet indította meg a Fiatal Magyarság Politikai Szemináriumát hasonló célból. Ilyen intézmények alkalmasak a külpolitikai érdeklődés és tudatosság kifejtésére.”

Végül csak azt óhajtom fölemlíteni, hogy a rádió diák-fél-órája és ismeretterjesztő előadásai is bizonyos vonatkozásban a történeti és politikai nevelés szolgálatába állíthatók. Így, vagy úgy: a mód kevésbé fontos, de közelebb kell jutnunk a fölvetett kérdéshez, mert e probléma megoldása is a magyar élet és jövő kiteljesedéséhez vezet.

Csapó István

Lokálpatriótizmus.

Vázlat. I. Bevezetés. II. A lokálpatriótizmus meghatározása. III. A lokálpatriótizmus létjogosultsága. IV. A lokálpatriótizmus forrásai. V. A lokálpatriótizmus története. VI. A lokálpatriótizmus használata. VII. A lokálpatriótizmus felhasználása az iskolában. VIII. A lokálpatriótizmus kára. IX. Befejezés.

I. Azt nem tudjuk és megtudni talán sohasem fogjuk, hogy vannak-e a földön kívül más égitesten is élőlények. Semmi sem bizonyítja, hogy lennének. Joggal feltehetjük tehát, hogy a Teremtő az egész nagy világmindenséget az emberekért teremtette. Az emberé a Nap, az ég a csillagszemű éjszakáival, övé a tél hava, a tavasz balzsamos levegője, a nyár érlelő tüze. Övé az oroszlán a picinyke ökörszemig, a halak világa, a havasok csúcsa a bányák szédítő mélységéig, az erdők lombja, a mezők virága, a kökörösintől a datolyapálmáig. Minden, minden az emberé.

Isten mindent mindenkinek egyforma joggal, válogatás nélkül adott. Isten akarta tehát az igazi internacionálét, de az ősi isteni jogot megzavarta minden bajnak az okozója: a bűn. Ez választotta el az eget a földtől, embert az embertől és ez okozta, hogy Bábel környékén nemcsak az emberek nyelve, de szíve is megzavarodott.

És elindultak az egynyelvűek egy úton, más nyelvűek más úton, országokat alapítottak, a nagy világ kis parcellákra oszlott.

A mai világrendet az ő száz és száz különböző országaival, minden népnek drága egy hazájával, az emberi természettel ki önmagából. Míg tehát az emberi természet olyan marad, mint amilyen, míg az emberek annyi nyelven beszélnek, ahányféleképpen ma, addig minden népnek meg lesz a saját, kisebb-nagyobb hazája, ezen belül pedig a szülőfaluja, szülőföldje.

II. Ennek a szülőföldnek szeretete a lokálpatriótizmus, amely szószerint helvi hazafiasságot, további értelmezésében lakóhely, egy-egy vidék különleges, rajongó szeretetét jelenti.

III. Amennyire — bizonyos szempontból — indokolt a kozmopolitizmus, a világpolgárság, amellyel azt a nagy világot, amely értem is teremtődött és annak lakóit szeretem, még indokoltabbnak tartjuk a hazaszeretetet, a patriótizmust, amely bár darabokra szeli a földet, de kiváltja belőlem azt az érzést, amellyel a földrajzi egységek, közös érdekek szerint összetartozó területet és az azon élő, velem egynyelvű és rokon honfitársaimat szeretem. De ép így indokolt, ha szeretjük azt a kis földterületet és annak lakóit, ahol születünk, ahol élünk, amely tehát nincs olyan távol, mint az előbbi kettő, hanem egészen

közel esik hozzám. — Mindhárom érzélem — amint látjuk — mélyen az emberi természetben gyökeredzik.

A lokálpatriótizmusba valamiképpen belekapcsolódik édesanyánk arca, aki a világon legjobban szeretett bennünket. Ehhez a képzeletünkhöz fűződik az első imádság, első lépés az iskolába, az első virág, melynek illatát magunkba szívtuk. Soha úgy nem fogunk csodálkozni, mint gyermekkorunkban, sohasem érezzük többé oly kellemesnek a napsugarat, nem gyönyörködünk úgy az élet szépségeiben, mint pöttömnyi emberkorunkban. A rózsának csak akkor nincs tövise, az életnek küzdelme, a gondoknak keserve.

De a bölcsőn, az első meglátásokon kívül odaköti az embert szűkebb hazájához, szülőföldjéhez, avagy lakóhelyéhez az ifjúság rózsaszínű szemüvege, amelyen keresztül mindent szépnek lát, — az első bimbózó szerelem, a család, még szereteteinek sírja is.

Magam is csak meghatva tudok gondolni arra a kis gyalogösvényre, amely keresztülvezetett a pusztán, ahol gyermekségemet éltem. Első tanítóm, első barátom, bizalmasom volt. Hányszor jött velem erdőn, réten át és szórakoztatott kacskaringós eszejárásával: jobbra hajlott, balra ugrott, mint a zabos csikó. A gabona között összehúzta magát, az erdőben megbújt az ágak alatt, a legelőn szétterült, a pocsolyákat gondosan elkerülte. Minden réti virággal jó barátságban volt és azok oly bizalmasan hajtották rá fejüket. Ki tudná ezt elfelejteni?

De hogy is szeresse sok ember a hazáját, ha az ő kis házát nem szeretheti, amikor a hazából nem ismer többet az ő falujánál? Épen ezért az ilyeneknek a hazaszeretete csak a lokálpatriótizmuson épült közvetett szeretet lehet.

Az egész világmindenségből csak a föld, az egész földből csak Magyarország, Magyarországból csak a falunk, falunkból csak otthonunk igazán a mienk. A lokálpatriótizmusnak alapját épen ez a családi otthon, a családi ház képezi és sok embernek szemében pedig e lokálpatriótizmus az igazi hazaszeretet alapja. A legtöbb ember nem tud általánosítani, hanem eszméi az általa is könnyen érzékelhető dolgozhoz, tárgyakhoz tapadnak. Különösen az egyszerűbb ember a haza fogalmán keresztül elsősorban a saját falujára, otthonára gondol. (A háborúban is általánosan felhasznált lelkesítő téma volt az otthon védelme.) — Amint a fényképezőgép lencséje nagy felületet fog le, és azt kisebb térre vetíti, úgy a lokálpatriótizmus is az általános hazaszeretetet az ő szűkebb otthonára viszi vissza. Fontos azonban, hogy ez ne részleges hazaszeretet legyen, mert az baj volna, hanem igazi, mélységes hazaszeretet, mely a hazának csak egy kisebb részére van összpontosítva.

„Ahol jól megy sorunk, ott hazánk” — mondja a hazafiatlan közmondás. Ha igazság mégis van benne, az csak az lehet, hogy minden embernek, még az internacionálistának is kedves

a hely, ahol életében a legboldogabb volt, legjobban ment sora: és ez legtöbbször a szülőföld. Aki tehát el is felejtkezik tágabb értelemben vett hazájáról, ritkán felejt el hazájának azt a részét, ahova gyermekkorra fűzi.

Hallottam egy gazdag amerikaiáról, aki szegény sorsból jutott a jómódba. Több ezer holdas farmja volt, hatalmas kastéllyal, gyönyörű üveg- és pálmaházzal. Ezek kedvenc tartózkodási helyei voltak, gyönyörködött is bennük. De könny csillogott mindannyiszor a szemében, mikor mesélte, hogy olyan szép virágja sohasem volt, nem is lesz, mint volt „ittthon” édesanyjának kis virágoskertjében. És mikor ismét visszatért Amerikába, a régi kis kertből vitt egy kicsinyke tő rozmarin-got cserépben — az Oceánon túlra. Hiába, illatosabb az „itt-honi” rozmaring a dzsunglek legbódítóbb orchideájánál is.

Bizonyos tekintetben Petőfi is lokálpatriótizmust énekelt meg „Alföld” című költeményében, amelyben ennek néhány tulajdonságára is rámutat. „Szép vagy, alföld, legalább is nekem szép.” A sok dicséret után érzi, hogy vannak a világnak tájai, melyek joggal felvehetik a versenyt a mi sokszor nagyon szomorú alföldünkkel, de neki mégis minden itt a legszebb, mert itt ringatták bölcsőjét, itt dalolt a dajka felette: „Cserebogár, sárga cserebogár”...

Láthatjuk tehát, hogy a lokálpatriótizmusnak igen is van létjogosultsága. Hiszen a növényeknek, állatoknak sem hazája az egész világ, avagy ország. Ott is megvan minden vidéknek a maga sajátos állat- és növényvilága. Izland zuzmója épúgy lokálpatrióta, mint dél Olaszország narancsligete.

IV. És amilyen hibás elgondolás a hazaszeretet nélküli internacionalizmus. Époly hibás a lokálpatriótizmus nélküli patriótizmus. Tulajdonképpen a kozmopolitizmus és patriótizmus is csak lokálpatriótizmus a világegyetemhez, illetve földünkhöz viszonyítva. Ezeket pedig a helyi-, vallási-, nyelvi-, érdeki-, pénzületi együvértartozás, a közös sors, szenvedés, az élet első, legjobban megmaradó benyomásai, a megélhetés, a lét, a közös múlt és a földrajzi egységek összetartó ereje váltja ki az emberekből.

V. A lokálpatriótizmus ősrégi, mint maga az emberiség. A paradicsom szeretete volt az első lokálpatriótizmus. Az ősember nomád élete kevésbé kedvezett ennek az érzésnek, mert a folytonos vándorlás nem fejleszthette ezt ki. De már a történelmi korban a mai értelmezésében találhatjuk meg. Görögország sajátos földrajzi fekvése folytán kialakult város-államok és azok versengése tisztán mutatják a lokálpatriótizmust. Róma alapítására vonatkozó monda — amikor Romulus, az általa emelt falak lekicsinylése miatt agyonüti Rémust — ebből az érzésből fakad. Ugyancsak ezt bizonyítja a római mythológia is, amely szerint minden városnak, községnek, vidéknek megvolt a saját, külön jóságos szelleme. A biblia is

őriz erre vonatkozólag számos adatot. Ebből csak azt a jelene-
tet említem meg, amikor Jézus megsiratja Jeruzsálem pusztulását. A népvándorlás alatt talán szünetel ez az érzés, hogy
az állandó letelepülés ismét, erősebben váltsa ki az embe-
rekből.

Nagyon szép példáját találjuk ennek a mi történelmünk-
ben. Őseink, akik vad kalandozásokban töltik idejüket, egész
megváltoztak a haza földjének, rögének megmunkálása követ-
keztében. Abbahagyják az ide-oda csatározást: állandó, békés
lakói lesznek hazánknak. A kereszténységen kívül a kifejlő-
dött lokálpatriótizmus volt az, amely mint a mágnes, idekö-
tötte, iderögzítette őseinket hazánkhoz. És azóta mennyi szép
szép emlékünknél, poézis, öröm, bánat fűződik a vereckei szo-
roshoz, Pusztaszerhez, a Tiszához, mohi pusztához, Mohács-
hoz, Erdélyhe, Budához, Világoshoz, Aradhoz és a most elsza-
kított országrészeinkhez.

VI. A lokálpatriótizmus önmagában véve jó és nemes tu-
lajdon, amelyet fejleszteni kell, de jó irányban. A haza nagy
mozaikképhez hasonlít, amely csak úgy szép, ha minden rész-
lete összhangban van. A lokálpatriótizmus tehát csak akkor
válik erőnyvé, ha a haza egyetemes érdekével nem áll ellentét-
ben. Az élő test is csak akkor egészséges, ha sejtjei külön-
külön is egészségesek, úgy a száz és száz lokálpatriótizmusnak
is egészségesnek kell lennie, hogy belőlük egészséges hazasze-
retet fejlődjék.

Ezek alapján tehát fejlesztenünk kell, mert a létjogosult-
sága mellett megvan az érdeme, a haszna is.

Érdeme, hogy a mostohább vidékeken lakók nem űzik el a
kellemesebb éghajlat alatt lakó, bővebben termő vidékeken
előket.

De annak a szolgálatába is lehet állítani, hogy megaka-
dályozza a vidéknek szertelen özönlését a nagy városokba, el-
sősorban a fővárosba, ahol a nagyobbfokú jólét mellett a tö-
megnyomor is általánosabb.

Ugyancsak érdeme, hogy nem kallódik el annyi termő
elme, aki a nagyobb köz, a haza számára közvetlenül nem ka-
matoztathatja tehetségét. Működési tér nyílik számára a kicsi
falujában. Ha nem lehet miniszter, talán mint községi elől-
járó, vagy mint más hivatalnok teszi meg nagy ambícióval kö-
telességét közvetlenül nem a haza, hanem csak községe javára.
Igy neveli az önértetet, öntudatot is. Szűkebb hazájában érzi
magát valakinek, távol onnét jóformán senkinek. Ujra ki kell
veszekedni és érdemelni a tiszteletet, megbecsülést, míg ottho-
nában mindez önként hull az emberek ölébe.

Nagyszerűen kihasználható a nemzeti és az általános em-
beri kultúra szolgálatára. Ezt az elvet követte Klebelsberg mi-
niszterünk is, amikor a decentrálizmus elve alapján fejleszt-
ette az egyetemi városokat Budapesttel szemben. Az emberek

szinte erejükön felül adakozók lesznek, ha saját községük vagy városuk fejlesztéséről van szó. Mennyi áldozatot hoztak e cél érdekében pl. a fenti városok. Milyen nemes vetélkedés van egy-egy magasabb fokú iskola elnyeréséért, vasút, út építésért, katonaság megtelepítésért, fontosabb intézmények létesítéséért. Akiket nem hat meg az általános hazafiúi szempont, villanyozni bír a helyi érdek. Pl. Kecskemét és Nagykőrös vetélkedése szinte példaszerű. Az eredmény mindenesetre a közjót szolgálja.

Ép ilyen helyes a múzeumok decentralizációja is. Milyen kincse volt pl. Aradnak a 48-as szabadságharc-ereklyemúzeum. Mennyi diákot és felnőttet nevelt igaz magyar hazaszeretetre és a szabadságharc szereplő egyéniségeinek és eseményeinek ismeretére. Milyen sok helyen meg lehetne ezt valósítani, hiszen hazánk történetének nagy része országunk községeinek történelmi nevezetességeiből tevődik össze. Igen érdekes munka volna, amely a várak legendáihoz hasonlóan, Magyarország történelmi nevezetességű helyeit gyűjtené egybe, ismertetve az azokra vonatkozó történeti eseményeket.

A földbirtokreform, házhely akciónak egyik legfőbb eredménye a lokálpatriótizmus helyes fejlesztése. Többet ér az én kis házam, mint a más palotája. Sok embert nem érdekel annyira az ország összes községe, városa, mint a saját faluja.

Épen ezért bizonyos szűkkörűséget jelent, de még sem baj, mert csak annak lehet általánosabb hazaszeretete, aki magasabbról nézi az országot. Pl. a VK. M.-nek 10.000 iskola építése a fontos, annak a községnek pedig csak az az egy, a többi szükségletet nem érzi. De viszont nem lehet mindenki magas állásban s így egyetemes érdekeket sem bírhat szem előtt tartani az ilyen, tehát ezeknek szükségük van lokálpatriótizmusra.

VII. Az ifjúság nevelésében rendkívül fontos szerepet játszik. Lépcső, amelyre a hazaszeretetet építeni lehet és építeni kell, mert ahol nincs lokálpatriótizmus, ott nincs igazi hazaszeretet sem. Ahol irtják azt, kiirtódik emez is. A kommunizmus például azért tudott gyökeret verni a fővárosban és a vidéken nem, mert a világvárosok emberében kevésbé van meg a lokálpatriótizmus, amely pedig konservatív. A lokálpatriótizmusnak ez a konservatizmusa akadályozta meg például hazánk elnémetesítését is.

A pedagógia alapelve is az, hogy a gyermek ismerkedjék meg a környező élettel, a szülőföld- és lakóhellyel. A logika törvényével is megegyezik, hogy a részről haladjunk az egészre, ennek felel meg a lokálpatriótizmuson épült hazaszeretet, amely szintén induktív és nem deduktív eljárás.

Az előadottak alapján láthatjuk, hogy az iskolában fel kell használnunk és építeni, fejleszteni kell.

A lokálpatriótizmusnak tápot, anyagot kell adnunk. So-

kat segítünk e téren, ha tevékeny részt veszünk községünk szellemi és gazdasági irányításában. Hívjuk fel tanítványaink figyelmét vidékünk speciális érdekességeire, nevezetességeire. Ismertessük a község szokásait, erkölcsait, viseletét, az általánostól eltérő, vagy különösebben kiemelkedő tulajdonságait, költészetét, adomáit, táncait, népszokásait, esküvői, lakodalmi különlegességeit, történelmét, földrajzi viszonyait. Fejtegessük ezeknek értékeit, gazdasági kihasználhatóságait. Neveljük ezáltal őket a köz szeretetére. Ugyes fejlesztéssel hasonlítani fog a lokálpatriótizmus Midás király kezéhez, amelyben minden arannyá, szeretetreméltóvá válik.

Nekünk tanároknak kell leginkább rajta lennünk, hogy bevigyük iskolánkba a helyes értelemben vett lokálpatriótizmust, amely neveli az értelem kifejlődését, tekintve, hogy az egyszerűbből, a közelebbiről halad az összetettre, a távolabbi. De neveli a jellembeli jótulajdonságokat is. Megtanít megbecsülni a kicsit, fejleszti a felebaráti szeretetet, önértékre, tekintélytisztelőre nevel, áldozatkészségre serkent. Azonkívül elősegíti a képzeletvilág kifejlődését.

Nagyban szolgálják a lokálpatriótizmus ügyét a jól megszervezett „iskolai gyűjtemények”. Nagy János hasonló című cikkében (lásd: Orsz. Polg. Isk. Tanáregyesületi Közlöny 1927/28. évf.) a következőket írja: „Az ismeretek minden ágára kiterjedő gyűjtemény, mely az iskolai tanítás kívánalmait tökéletesen kielégíti, sőt azon felülemelkedve, nevelési körébe vonja a város, a környék közönségét, szilárd és állandó alapot alkotva ezáltal az iskola és az élet között. Iskolánkint megnyílik a közönség számára, — viszont a közönség állandóan támogatja. Így a gyűjtemény folyton fejlődik, folyton újat nyújt, óreinek állandó tevékenységet, színvonalon maradási biztosítást bizonyos idő múlva egy-egy vidék kulturális központja, a vidék jellegzetességeit bemutató és megőrző intézmény lesz.”

A lokálpatriótizmus gondolatából fogant könyv került a kezembe. Dezső Lipót kir. tanfelügyelő: Az én szülőföldem című műve, amely Vasvármegye monografiáját adja az elemi iskolai tanulók értelmi színvonalának megfelelően. A kartársaihoz intézett előszavában többek között a következőket írja: „Az igazi, magyar fajszeretetet, a hazai föld iránti hűséges ragaszkodást és rajongást csakis a szülőföld részletes ismertetésével nevelhetjük. A szülőföld pedig bőséges anyagot szolgáltat ehhez Szeresse meg a gyermek először azt a vidéket, ahol egész életét lefoglalja élni s becsülje meg azokat az embereket, akikkel a jövőben együtt munkálkodni fog. Szeresse először azt a rögöt, amelyet munkálni fog s amely őt táplálni fogja, szeresse meg lakóhelyének küzdelmes, de dicső múltját, tanulja megbecsülni elődeinek munkáját, a jövő iránti gondoskodásukat s akkor biztosra vehetjük, hogy szeretni fogja ezt a szegény, megcsontkított országot s annak dicső múltját és

igaz, őszinte magyar rajongással fog dolgozni a jövődő feltámasztásáért, a jobb jövőért."

Bárcsak minden vármegyénkről volna ilyen alapos és igazán tanulók kezébe való tankönyvünk a szülőföldről, a vármegyékről. Sajnos azonban nincs, épen ezért kell nekünk, polgári iskolai tanároknak felkarolni ezt az ügyet s ha már könyveket nem írunk ilyen irányban, szolgáljuk minden tantárgy keretén belül a lokálpatriótizmus ügyét.

Vizsgáljuk meg most már, hogy az egyes tantárgyakkal kapcsolatban mit tehetünk ennek érdekében.

A magyar nyelvnél mutassunk rá a vidék esetleges nyelvjárásaira. Írtuk a helytelent, a jót pedig konzerváljuk. Gyűjtsük össze a tájszólás adatait, örökítsük meg a népies verseléseket, mondókákat, népregéket, a vidék mondanivalóját, népszokásait. Nagyban elősegíti a lokálpatriótizmus ébrentartását és fejlesztését a környék nevesebb íróinak és irodalmi emlékeinek ismertetése.

A történelem körében kínálkozik a legtöbb alkalom, hogy ezt az érzést ápolhassuk. Ismertessük meg növendékeinkkel a szülőföldjük történetét, amit viszont mi is csak úgy tudunk megcsinálni, hogy ahol még nincsenek monografiák, azokat összeállítjuk, megírjuk.— A mult feltárása érdekében végesztésünk ásatásokat az arra alkalmas helyeken. Igen érdekes anyagokat tudunk így szerezni iskolánk megteremtendő múzeuma számára. Endrődön, volt állomáshelyemen, a gyomai polg. isk. tanáraival karöltve több ízben végeztük ezt a munkát s mindig sikerrel.

Ugyancsak a történelem szaktanárára váró szép feladat, ha összegyűjtögeti a községében, avagy a környéken született, élt és jelentős szerepet betöltött egyéniségek életét, azoknak a vidék fejlődésére gyakorolt hatását, országos, vagy megyei szerepét. De példaképül állíthatjuk a most is élő, kiváló nagy embereket is, akik akár állásuk, akár tehetségük, vagy jótékonyaságuk által tűnnek ki községünkben, vagy vidékünkön.

Igen érdekes adatokat szerezhetünk, ha az utcák, dülők, hegyek elnevezését kutatjuk. Ha a templomok, iskolák, községházak, vagy egyéb középületek építési körülményeit vizsgáljuk. Tegyük lehetővé a családi levelezés-ládákba való betekintést. A céhrendszer tárgyalásakor mutassunk be egy-egy céh-emléket, amit még sok községben tudunk keríteni, ha nem sajnáljuk az utánjárást.

Alig van hazánknak községe, városa, ahol valami történeti nevezetességet, eseményt, romokat, személyi vonatkozásokat ne találunk és ahol meg ne tudnánk vetni az alapját a helyi múzeumnak.

Hogy ezeknek érdekében a kartársak eddig is milyen buzgalommal dolgoztak, bizonyíték a Pestkörnyéki igazgatói értekezletekről közölt beszámoló, amely szerint a vidéken tartott értekezletek alkalmával majdnem mindenütt az illető község, avagy iskola történetét ismertették a helybeliek a megjelent vendégkollégákkal.

Nagyon sok történeti emléket megmenthetünk ilyen munkával. Például a nyirbátori ref. templom remekbeparagott antik templompadjai alkalmasak voltak arra, hogy az egész közvélemény figyelmét felkeltsék a magyar iparművészet iránt és ezáltal megóvták azokat az elpusztulástól.

Földrajz. Ugyancsak Nagy János fentidézett cikkében olvashatjuk a kö-

vetkezőket: „Diszítsuk a szertár, a folyosók, osztályok falait a közvetlen közeli vidék földrajzi szépségeinek művészi értékű rajzaival, hívjuk fel azokra a figyelmet, mert állandóan látott szépségek iránt elközhönyösödnek az ott lakók.“

Mutassuk ki vidékünk földrajzi hatását a letelepülésre és a helyi foglalkozási ágak kialakulására. Ismertessük a lakosság munkáját a vidék termékeny tétele érdekében. — Miért ne legyen büszke a szegedi paprikájára, a debreceni a Hortobágyára, a felvidéki a fenyveseire, az alföldi a puszták mérhetetlenségére? Láthatjuk, hogy a tőlünk elszakított országrészek szépségeiből, — amelyeket, amíg a mienk volt, nem becsültünk, — az elrablók egész kultuszt csinálnak s az ad most nekik idegenforgalmat.

Milyen szép a Balaton, Mátra-kultusz. Ezeket a természeti szépségeket a lokálpatriótizmus fedezte fel a nagyobb haza számára. Törekedjünk mi is ennek a fejlesztésére. Sokat olvassuk most az újságokban, hogy helyi vezetők, tanárok, tanítók felhívják a közönség figyelmét községükre, mint fürdő, vagy nyaralóhelyre és sok esetben igen szép eredménnyel. Pl. én is az ottani tanító ilyen cikkére lettem figyelmes és nyaraltam már két ízben Mátrafüreden.

És hogy ezekre milyen szükség van, mutatja Milotay Istvánnak „Az ismeretlen ország“ című cikksorozata, illetve könyve, amely nagyon sok ismeretlen adatra hívta fel a közvélemény figyelmét.

Ha még nincs meg, csináljuk, vagy csináltassuk meg községünk térképét az iskolánk számára. Az éghajlati viszonyokra vonatkozó meteorológiai adatokat feljegyzésekben, grafikonokban készítsük el. Az erre szolgáló adatokat minden nap gyűjtjük egybe.

Nemzeti gondolkodásunk megmentéséhez, nemzetünk ujjaszületéséhez, drága hazánk: Nagymagyarország minden részének ismerete s a megismerésen alapuló szeretete szükséges! Amit nem ismerünk, azt nem becsülhetjük. Ismerjük meg tehát hazánk minden vidékét, hogy igazán szerethessük.“ (Olvashatjuk Nagy József fenti cikkében.)

Természetrájában ismertessük meg növendékeinkkel vidékünk növény- és állatvilágát. Gyűjtsük és gyűjtessük azokat egybe, mert sajnós, a szertárakban legtöbbször külföldi, vagy azon a vidéken ismeretlen növény, vagy állatokat láthatunk és ezeket a növendékek is ismerik, de a saját közséje határában őket nem. Erről — az iskolákban végzett egy egyszerű példa — meggyőzhet bennünket. A helybeli vadászok szívesen szállítanak kérésünkre elejtett madarakat és vadakat, amelyek tehát a községünk határában találhatók és azokat tömésse ki az iskola. Sokkal olcsóbban is kijövünk így, mintha kész készítményeket veszünk.

Ásványtan, vegytan, természettannal kapcsolatban látogassuk meg a helyi és környékbeli ipar és esetleg gyártelepeket, azokat e kirándulások kapcsán bővebben ismertessük és hozzuk kapcsolatba a tanultakkal. Ezzel a magyar ipar pártolását is elősegítjük. — Távolsági kirándulások érdekében sok iskolában egész propaganda folyik, de a helybeli látnivalókat rendesen elhanyagolja, pedig talán ez is van olyan fontos. — A vidék ásványvilágát gyűjtsük egybe. A talaj-vegyi összetételével ismertessük meg tanulóinkat. A rétegződésekkel kapcsolatban geológiával is foglalkozhatunk vidékünk megismeretése érdekében.

Számtanban alkalmazzuk a helyi vonatkozású példák kiszámítását.

Egészségtan. A vidékünkön előforduló betegségek okairól, (nedves lakás,

mocsaras környék), népbetegségekről (tüdővész, trachoma) és azok védekezéséről bővebben emlékezzünk meg tamításunkban. Hasznos szolgálatot tesz a kútnak egészségi szempontból való vegyvizsgálatának eszközlése.

Mezőgazdaságtan. Üdvös teendő, ha kikutatjuk, hogy az idegenből meghonosodott növények (dohány, burgonya, stb.) miképen kerültek vidékünkre. — Ki volt az, aki a vidék talajának, klímájának legjobban megfelelő növény termesztésére, illetve állattenyésztésére terelte a közfigyelmet. Milyen munkát végzett ennek érdekében?

A termőföld gazdasági vegyvizsgálata nagy mértékben szolgálja a szülőföld ismeretét. — A gazdaságtani szertárunk gyűjteménye alkalmas lehet, hogy szemléltetéssel mutasson rá a földművelés terén való maradiságra.

Közgazdaságtannal kapcsolatban ismertessük a helyi vonatkozású közgazdasági intézményeket és problémákat.

A rajz és kézimunkában alkalmazzuk a vidék jellegzetes díszítő elemeit. Teremtsük meg a néprajzi gyűjteményünk alapját. Ezek szemléltetésével becsültessük meg a vidék népviseletét, hiszen a mai modern divat teljesen kiszorítani igyekszik azt. De minden téren nagy szolgálatot tehetünk a lokálpatriótizmus és ezzel hazafias szempontból is, ha e kis gyűjteményünkkel a magyar népies művészet megmentését célozzuk. — Gyűjtsük és rajzoltassuk a kézimunkában, készítettessük a fafaragásokat, cserepeket, népiesrajzú házi-eszközöket s amíg ezeket készítik, megtanulják becsülni és szeretni ezekben is a magyart. A női kézimunkával kapcsolatban egy szekrényben elhelyezve nagyon szép lenne az ország szebb és jellegzetesebb népviseletgyűjteménye.

Ének. A mai jazzbandes világban reánk vár a feladat, hogy a lokálpatriótizmus ápolásával megmentessük a helyi népies és magyar motívumú énekeket, dalokat.

Igaz, hogy a felsoroltak munkatöbbletet jelentenek, de a magyar tanárság vérbeli hazaszeretete ösztönzést ad erre és a jutalom sem fog elmaradni, mert ha növendékeinkkel megszerettetjük azt a rögot, ahol élnek, öntudatosan, történelmi érzékkel fogja nézni a falu minden göröngyét és ezáltal magyarrabb magyart nevelünk belőlük. Ha pedig az ismeret után megbecsülni is megtanulja a környezetét, otthonát és szülőföldjét, akkor ki fog irtódni a lelkéből az a szörnyű magyar hiba, mely szerint minden rossz, értéktelen és nem kívánatos, ami helyi, hazai, édes mienk, — s minden jó, becses és értékes, ami idegen, ami külföldi.

A lokálpatriótizmust nemzetiségi vidékeken a magyarosítás érdekében is felhasználhatjuk. Ma már azt látjuk, hogy a nemzet inkább érzéseiben, szívében — mint nyelvében — él. Kössük tehát nemzetiségeinket ahhoz a földhöz, amelyen élnek, az ezeréves magyar földhöz és ezáltal a magyar hazához. Mutassuk ki községünk ősi magyar eredetét és a nemzetiségeknek későbbi időkben való betelepülését. Használjunk fel minden olyan adatot, amely hálát kelt bennük a magyar ősök iránt. Egészséges lokálpatriótizmusra láttam példát Pilisvörösváron, amikor március 15-én egy kisleány Petőfiről szavalt német népies viseletben, de csengő, tiszta magyar nyelven.

Láthatjuk az előadottakból, hogy édes hazánk ügyét szolgáljuk elsősorban a lokálpatriótizmussal, tehát a tanároknak valósággal kötelességük, hogy ezt elsősorban istápolják. Minden iskola tanártestülete, vagy egy-két tanára intenzíven vesz részt községe irányításában, foglalkozzanak tehát ezekkel a dolgokkal is. Vigyázzanak azonban arra, hogy a lokálpatriótizmus helyesen nevelve: hasznos, társadalmi erény, kinövésében ellenben az igazi hazaszeretet rovására megy.

Az iskola történetében ne csak az iskola száraz adatait örökítsük meg, hanem vegyük bele községünk érdekesebb, történelmi szempontból becses eseményeit, adatait. Gyűjtsük egybe a községünkre vonatkozó fényképeket, amelyek a jövőben igen becsesek lesznek majd.

Az ilyen irányú tanári tevékenységet, avagy kutatási eredményeket közölgék az igazgatók az értesítőkből. Nagyon szép példáját láthatjuk ennek a csornai értesítőben, amely a vidék népművészeti emlékeinek megőrzése érdekében cikkeket, fényképeket közölt.

Deák Gyula ungvári igazgató korábban közölte értesítőjében az ungvári vár történetét, a szobránci fürdő, a perecsényi vegyigyár leírását; foglalkozott Dobó István sirjával (Dobóruszka, román. kat. templom) az árpádkori gerényi templommal és freskóival.

Nagyértékű munkát fejthetnek ki a pedagógusok által életrehívott helyi bizottságok. Pl. a gyomai és endrődi pedagógusok, mint szomszédos községbeliek, megalkották a lelkészek, a két polgári iskola tanárai, az elemi iskolák tanítóiból a gyoma—endrődi pedagógiai társaságot, ahol leginkább helyi vonatkozású értekezések hangzottak el. Több beszámolás volt a végzett ásatásokról, de téma volt pl. a háború hatása községünkre is.

VIII. A lokálpatriótizmusnak azonban nemcsak haszna, de kára is van. Foglalkoznom kell azzal is. Amennyire munkálkodnunk kell érdekében, ép úgy ostromozzuk a hibáit. A sajátos kinövés ellen, pl. alvág, felvág harca, küzdjünk teljes erőnkkel. Iparkodjunk kiirtani a szomszédos községek káros versengését és egymás lebecsülésében álló dicsekvését. Harcoljunk az olyan helyi szokások ellen, mint a bácskai ivászat, a sárosi, gömöri nagyizolás, egyes községek virtuskodó bicskázása. Budapest minden szépsége mellett ki kell mutatnunk világvárosias erkölcsstelenségét is.

Vigyázzunk e téren való munkálkodásunk közepette, mert amennyire káros a sovinizmus, épúgy káros a túlzott, meggonnolás és kritika nélküli lokálpatriótizmus is. Habár ma már sokat segít e káros tüneten a fejlett utazási technika, mert az egyének látókörének bővülésével bővül a lokálpatriótizmus határa is. A háborút járt embereknél magunk is tapasztalhatjuk ezt.

Amennyire iparkodni kell az iskoláknak, hogy ezt az ér-

zést fejlesszék, ép úgy igyekezzék ugyancsak az iskola a kinövések nyesegetésére is. Mutassuk ki, hogy nem épen a mi községünk, vagy városunk a világ közepe, nálunk sem minden ideális. Láttassuk be, hogy jót másoktól is tanulhatunk. Vigyázzunk, hogy a lokálpatriótizmus ne váljék észnélküli konzervatizmussá, habár a nemes értelemben vett konzervatizmus szolgalátára fel is kell használnunk.

Félszégei könnyen szűklátókörűvé, tudatlanná, önzővé, a haza bajaival érzéketlenné, kellő méltánylás nélkül, elégedetlenné, lázadóvá tesz. Az idegenből letelepült és a helybeliek által „jöttmentekkel” szemben pedig rideg és bizalmatlan.

Kezeljük tehát óvatosan, hozzáértéssel e kérdést. Hasonlatos a munkánk a zene művésznének munkájához, mert ha a hazaszeretet fenséges symphónia, a lokálpatriótizmus mindmennyi külön hang, amelynek külön-külön mind más a rezgésszáma és mégis pompásan egybeolvadnak. De csak művész keze hozza így össze őket.

IX. Ami a drágakövek között a gyémánt, az a társadalmi erények között a hazaszeretet: a patriótizmus. A gyémánt ősrégi görög és latin neve: adamas, azaz: legyőzhetetlen, mert minden ékkövek között a legdrágább és a legkeményebb. A társadalomnak, az államnak is legértékesebb kincse, minden jólétnek forrása: polgárainak hazaszeretete. — De miként a gyémánt értékét is fokozni lehet csiszolással, újabb és újabb tükröző felületet nyer a lokálpatriótizmus helyes kiképződésével. A haza megszűnik elvont fogalom lenni, minden egyes hegy, völgy, folyó, város, község a helyes értelemben vett lokálpatriótizmus útján csak arra szolgál, hogy jobban érvényre juttassa a haza egészének tündöklő szépségét. De miként a legszebb részfelületek kedvéért is oktalanság lenne darabokra törni a gyémántot, úgy a hazát sem szabad részleteire, a patriótizmust lokálpatriótizmusra széttörölni. Az egész emeli a részletek — és a részletek az egész szépségét.

Arra törekedjünk tehát, hogy növendékeink hazaszeretete gyémánt, legyőzhetetlen legyen, miként Petőfié, aki így biztatta édesanyját, mikor aggódva tette elé a fekete kenyéret:

De semmi az! csak add élém, anyám,

Bármilyen barna is az a kenyér.

Itthon sokkal jobb ízű én nekem

A fekete, mint máshol a fehér.

Koczás Sándor.

Földrajz.

Megfigyelések egy tiszaparti kiránduláson.

A kirándulást 1935. május hó 5-én rendeztük. Résztvett rajta a IV. fiúosztály. Időtartam oda- és visszagyalogolással együtt reggel 7 órától este 9 óráig. Felszerelés, előkészítés a szükséglet szerint történt.

Az alább következő kirándulási beszámoló élénk bizonyítéka annak, hogy a lakóhelyen és környékén mennyi érdekes vonást és mennyi ismeretet gyűjthetnek össze a gyermekek. S mennyi érték rejtőzik a munkában, mely a táj megpillantásától ehhez a gyermeki eredményhez vezet; benne van a kutató ösztön kielégülése, a megismerés módjainak keresése és feltalálása s a megelégedett megnyugvás, jogos büszkeség és öröm, az eredmény láttán.

A tanulók külön csoportokban dolgoztak. Az egyes csoportok problémái a következők voltak:

I. csoport. 1. A táj domborzatának megfigyelése és leírása.
2. A környék talaja. 3. Milyen időjárás volt a kirándulás napján?

II. csoport. 1. Mivel foglalkoznak az emberek a környéken? Rövid néprajzi megfigyelés, települési módok. 2. Figyeljük meg a közlekedési viszonyokat.

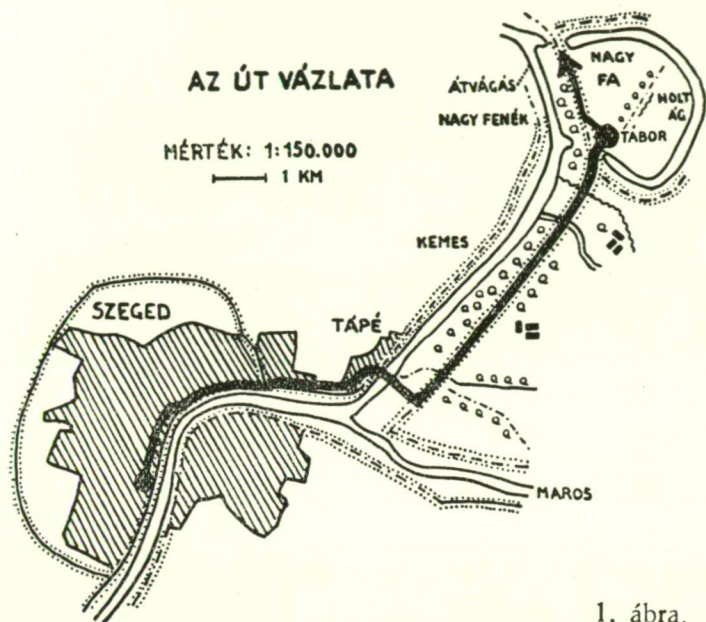
III. csoport. 1. Az út leírása és térképezése. 2. Térképjavítás. 3. A táborhely környékének térképezése. 4. A környék vízrajza és a vízvédelem.

IV. csoport. 1. Milyen a környék növény- és állatvilága?

A csoportok vezetői a részletfeladatokat kiosztották a csoportok tagjai között. A tanulók a rájukbízott feladatokat megoldották, a részeredményeket pedig a csoportvezetők egyesítették. Ennek eredményét — *mint teljes egészében a tanulók munkáját,* — az alábbiakban közöljük.

„Tiszaparti kirándulásunk.

Cél: a Tisza balpartján a Nagy Fa. (Szeged központjától 12 km.) *Utirányunk:* Szeged, — a Tisza jobbpartja, — Somogyi-telep, — Tápé nagyközség, — átkelés a Tiszán, — a Tisza balpartja, — Nagy Fa. (L. 1. ábra. A III. csoport készítette el.)



A) Mit láttunk az úton?

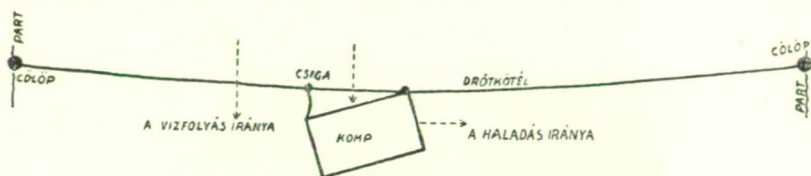
Szeged, Tisza partja. A Tisza mellett kétoldalt nagy védőgát emelkedik. A szegedi oldalon itt-ott vaskorlát és kőfal van rajta. Az ujszegedi oldalon állították fel Bertalan mérnök emlékoszlopát. Ugyanezen a parton, a töltés aljában galéria-erdő húzódik végig. Csupán fűzfa alkotja. A szegedi oldalon láttuk a Pick-szalámigyárat, láttunk egy mészégetőt és egy fűrésztelepet.

Somogyi-telep, Tápé. Tápé előtt érintettük a Szegedhez tartozó Somogyi-telepet. Közelében egy szivattyúház van, melyhez egy vízlevezető csatorna vezet. Ezen keresztül hídát építettek. (A 75.000-es térképen ez nincs jelezve.)

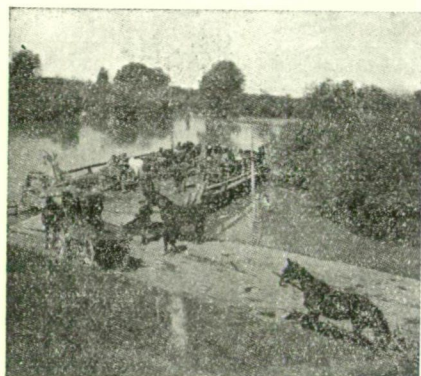
Tápé két részből áll: Ó- és Ujfaluból, de e két rész már összeépült. A falut egy kockakővel kövezett főutca szeli ketté. Ebből poros mellékútak vezetnek a falu többi részébe és a Tiszához. Ilyen kövezetlen út vezet a komphoz is. Tápé egytornyú kis temploma még az Árpádok idejéből való.

A komp. A Tiszán át egy vastag sodronykötelet feszítettek ki. Mindkét parton egy-egy széles, deszkából készült moló-féle van megerősítve. Ide köt ki a komp. A komp egy hatalmas fa-építmény. Szélessége 8 m, hossza 22 m. Az oldalán erős korlát van. 10–15 lovasszekér fér el rajta. A kompnak a kifeszített drótkötél felé eső részén egy vízszintes és egy függőleges helyzetű csiga van. Ezen erősítették meg a köteleket. A kompot a

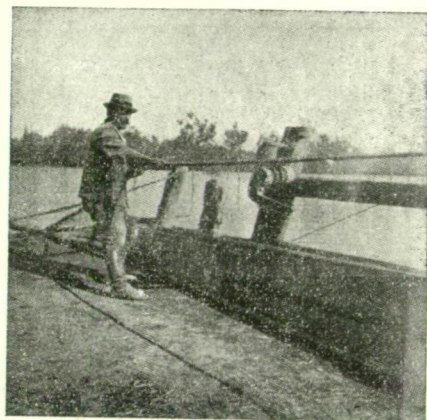
kifeszített drótkötélhez kenderkötelek erősítik hozzá s ezek végén is csigák szaladnak. A hatalmas járművet indulásnál két-három ember a köteleknél fogva meghúzza, tovább aztán a víz sodra viszi. A komp szállít embert, állatot, szekeret, kocsit, autót, biciklit stb. A Tiszán a kompon kívül csolnak, teherhajó, uszály, személyszállító hajó közlekedik. Mi a kompon keltünk át. (L. 2., 3., 4., 5. ábrákat.)



2. ábra. A komp működése.



3. ábra. Berakodás a kompra.



4. ábra. Húzzák a kompot.

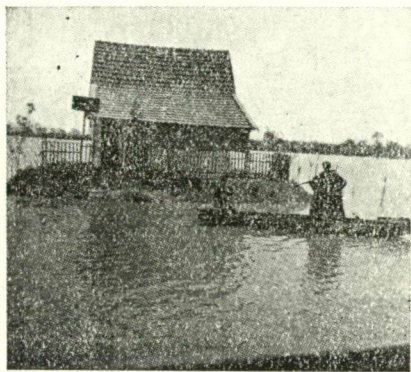


5. ábra.

5. ábra. Csendes nyugalom az átkelésnél.

A Tisza tápéi szakasza. A Tisza vize a tápéi oldalon zavaros volt, míg a balpart felé tisztábbnak látszott. A komp vezetője azt mondotta, hogy az a Kőrös vize, mely még nem vegyült el teljesen a Tisza vizével. A Tisza most éppen áradt. Vízállása 5 méteren felüli. (A további úton leolvastuk a vízállásmutatókat. A következő adatokat gyűjtöttük össze: 60, 61, 60, 60 cm. az 5 m felett.) A Tisza balparti részén nagy hullámtér van. Mindkét oldalon fűzfa-galéria húzódik. Az erdőt teljesen elárasztotta a víz s úgy látszik most, mintha az erdő összefolyna a vízzel. A Tisza kilépett a hullámtérre s a védőtöltések oldalát mossa. A hullámtéren, melyen különben szántóföldek és nyárfa-erdő, meg fűzesek vannak, itt-ott 3—4 m magasan áll a víz.

Egy feltöltött szigetekskén áll egy kis csárda. Ez a csárda áradáskor igen könnyen víz alá kerül. Most is fenyegeti a víz a gyenge alkotmányt. (L. 6. ábra.) Félő, hogy „mozgókoksmává” válik, mint a gazdája, ki máris csolnakon szállítja a bort a



6. ábra.

komp utasainak. Ez a mozgókocsmá igen megragadta figyelmünket, de az átkelés is szép volt a nagy vizen. Itt a Tisza most majdnem egy km széles. Hogy gyorsabban haladjunk, mi is húztuk a köteleket. Így is félóráig tartott az átkelés.

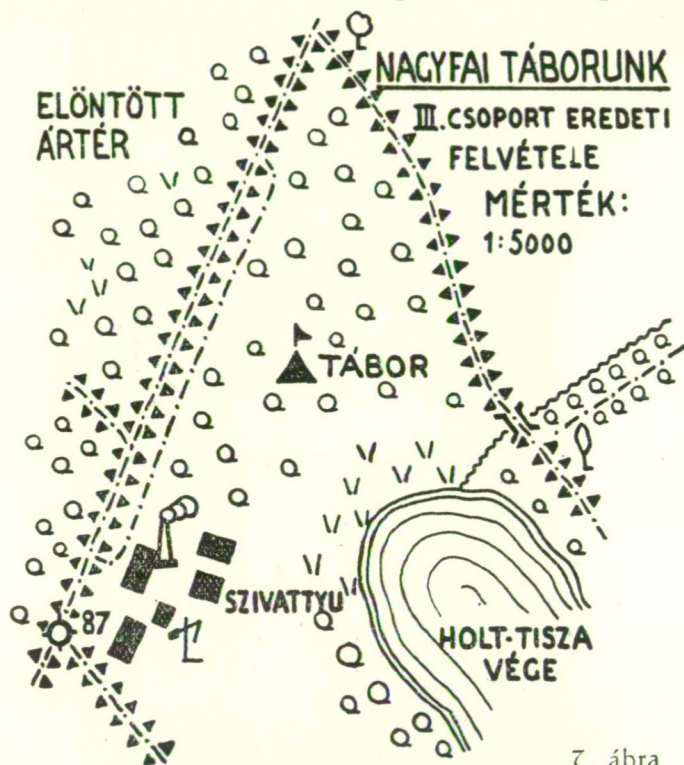
A védőtöltés és a dülők. A Tisza partjain védőtöltéseket emeltek. Erről szép kilátás nyílik a terepre. (Bővebben az „Árvízvédelemnél” írtuk le.) A dülőutak egyenesek. Az egyik utat jegenyefa-sor kíséri végig. Utközben öt dülőutat érintettünk.

Porgány és Nagy Fa. Porgánynál egy belvízlevezető csatorna érkezik a védőgáthoz. Láttunk itt egy — ma már nem működő — szivattyútelepet. Néhány ház van még mellette. Távolabb, szétszórva mindenfelé tanyák fehérlenek.

Hosszabb menetelés után a *Nagy Fa* nevű területen állottunk meg. A nagyfai szivattyúház melletti kis erdőben volt a táborhelyünk.

A táborhely egy hatalmas háromszögnek „tekinthető”, melynek egyik oldala a védőtöltés, másik oldala egy dülőút, a har-

madik pedig az ezt összekötő egyenes, amely egyenes lemetsz egy darabot a morotvából. (L. a térképet. 7. ábra. A III. csoport eredeti felvétele. 8. ábra: Dolgoznak a térképezők.)



7. ábra

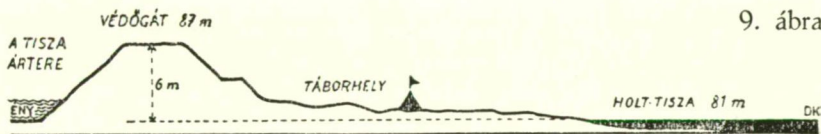


8. ábra.

B) A környék domborzata.

Felszínét az emberi munka és a természet egyaránt „változtatossá” tette: Tisza-alkotta mélyedés és az emberalkotta töltés teszik azzá. (Ez egy alföldi gyermek véleménye. Alföldi elnevezéseknél találkozunk hasonlóval: lényegtelen emelkedéseket neveztek el „hegy”-nek. Itt a környéken pl. Lengyel-hegy, Tari-hegy, Öreg Szőlőhegy, stb.) A domborzatról sokat nem mondhatunk: alföldi táj. A térkép a környéken ezeket a magasságokat mutatja: 87 m a szivattyútelepnél, 82 a Holt-Tisza mellett, 83 m az új átvágás mellett, 80 m a Pálfy-tanyánál.

Az egész területet a Tisza töltötte fel. Természetes mélyedés alig van; ezek csak a Tisza és a Holt-Tisza medre s a víz által itt-ott kimosott kisebb mélyedések. Táborhelyünk felszíne hullámos, gidres-gödrös. Nyár-, fűz- és akácfa teszik barátságossá. Nagyobb emelkedés csak a Tisza mentén húzódó védőtöltés. Ennek magassága kb. 5 m. Táborunk 3 méterrel mélyebben fekszik, mint a körülötte lévő területek. A felszín tehát elég egyhangú, mint általában az egész alföldi tájé. (Itt az előbbi megállapítással ellenkező véleményt írtak le a tanulók. Az érdekesség kedvéért közöltük mindkét nézetet.) Lerajzoltuk a tábor környékének keresztmetszetét. (L. 9. ábra.)



9. ábra.

Hajdanában az egész Nagy-Alföld tengerfenék volt. Ennek a bizonyítéka a földgáz, s az, hogy ha lefúrunk, a mélyben tengeri állatok maradványaira akadunk. Későbbi évezredekén keresztül a Tisza és a Duna folytak át az Alföldön. Ez a két folyó a hegyekből jön, tehát sok törmeléket hord magával. Itt az Alföldön — kisebb esésük lévén, — folyásuk meglassul és a törmeléket lerakják. Ma már az Alföld nagy részét a folyók áradmánya borítja, tehát a Nagy Fa területe és a környékének talaja is lerakott törmelék, mindenütt a Tisza áradmánya takarja. Iszapot, agyagtalajt és vályogtalajt (kötött homok) találtunk itt. A szántóföldek talaját rétiföldnek is nevezik, mely elég termékeny. A töltések anyagát kubikosok hordták ki a Tisza árterületéről.

C) Időjárás.

A Nagy-Alföld éghajlata mérsékelt, szárazföldi, tehát táborunk környékéről is ezt mondhatjuk. Évi esőmennyisége 5—600 mm. A csapadék évszakok szerint mennyiségben és minőségben változik s ezzel áll kapcsolatban a Tisza különböző vízállása is. Legtöbb csapadékot a nyugati szelek hoznak ide.

Kirándulásunk alkalmával szép, derült időjárás volt. A Nap már reggel is melegen sütött. Kb. fél 9 óráig az ég teljesen derült. A levegő felemelkedésével párhuzamosan akkor indult meg a helyi felhőképződés. Szél alig volt. A cipóalakú felhők mindinkább gyülekeztek és növekedtek délután 2 óráig, majd estére ismét teljesen elfogytak. Időjárásmegfigyeléseinket táblázatba foglaltuk. (Helyszűke miatt itt nem közöljük.)

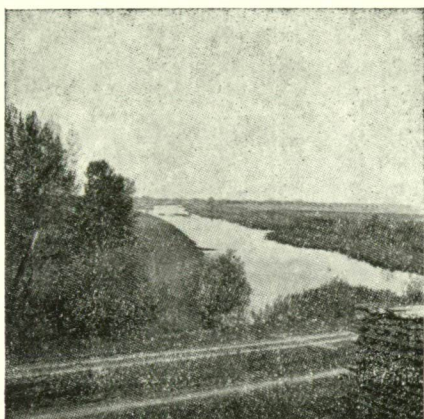
D) *Vízrajz.*

Legelsősorban is a *Tiszát* kell megemlíteni. A Tiszának itt egy kanyarulata volt, ezért egy nagy átvágást csináltak rajta. Másodsorban említendő a szabályozásból visszamaradt hatalmas *morotva* (Holt-Tisza, halovány.) A Holt-Tiszába vezetik a környékről a vadvizeket. A következő csatornák ömlenek bele: a *Szárazéri-csatorna*, mely messze Aradnál ered, ennek mellékre a *Bogdányi-ér*, *Sulymos-ér*, összefügg vele a *Porgány-* és az *Élet-ér*. A Szárazéri-csatorna összekapcsolódik a *Batidai-csatornával*, a *Hódtavi-csatornával* és a *Hódtó-Kis-Tisza-csatornával*, melyek Hódmezővásárhely felől húzódnak erre le. Majd közösen ömlenek a nagyfai Holt-Tiszába. A csatornák arra való, hogy a művelt területekről a felesleges vizet levezessék. (Belvízszabályozás.)

Vízvédelem szempontjából elsősorban a védőtöltést említjük. Ez egy hosszanti földhányás, a víz mellett. Oldalán fű nő, ez köti a földet. A vízvédelmi töltés a koci és az autó elől rendszerint el van zárva. A töltésnek a víz felé eső oldalán nagy hullámtér, vagy ártér terpeszkedik. Itt igen széles galéria-erdőt láttunk, mely most víz alatt áll. (Csodálatosan szép volt a vízben álló fűz- és nyárfaerdő!) A töltés külső oldalán rőzse- és szalmakötegeket, továbbá cölöprakásokat láttunk. Árvíz esetén ezzel borítják a gátak oldalát, hogy a víz sodra és a hullámvérés ellen védelmezzék. Valakinek ügyelni is kell árvízkor a töltésre, nehogy a víz átszakítsa, nehogy átvágják, vagy közlekedő eszközök megrongálják. Ezt a hivatást a gátőr tölti be. Ő a gátőrházban lakik. Útközben mi a 6-os számú gátőrházat érintettük. A gátak külső oldalán (padkán) kis kunyhócskák vannak. Áradás idején itt is őrségek tanyáznak.

A Tisza eredetileg mintegy 1500 km hosszú folyó volt. Ma az 1000 km-t sem éri el. Megrövidülését a szabályozásnak köszönheti. A szabályozáshoz tartozik az is, hogy a kanyargós Tiszán egy-egy kanyarulatot átvágtak. Ezáltal a folyó nagyobb esést kapott: a vizet gyorsabban levezeti s a partokat sem rombolja annyira. (A folyó munkája kanyarulatoknál!) A megmaradt kanyarulat a holt-ág, halovány, vagy morotva. A nagyfai morotva igen nagy terjedelmű $3/4$ kör alakú. A szivattyúháztól indul, tovább megpillantható a Zsiga-majorból is, északeleti könyökénél érint egy gátőrházat (az a holt-ágba vezető zsilipeknél van) s végül visszatér a Tiszához (L. 10. ábra: A

Nagy Fa melletti halovány egyik vége.) Az átvágás (Uj-Tisza) csak másfél km hosszú, míg a levágott kanyarulat hossza kb. 7 és fél km. Ebből látszik, hogyan rövidül meg a folyó a kanyarulatok átvágásával. Ezzel az egy átvágással 6 km-t nyertek. A táborhely mellett a holtág partját egy kis mocsár kíséri.



10. ábra.

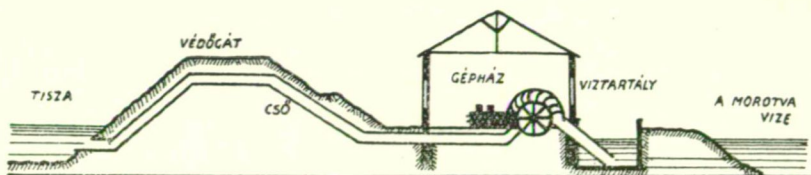
A Holt-Tisza az esővíztől, hóléltől és a beleömlő csatornák vizétől néha annyira megdagad, hogy az egész környéket elöntéssel fenyegeti. Ezért ezt is körülvették egy alacsonyabb gáttal s nagyvízkor megindul a szivattyúk munkája a szivattyúházban.

A nagyfai szivattyútelepen két hatalmas, tűzcsöves gőzkazán. két ikergőzgépet táplál. A gőzgépeken kívül egy 250 lóerős fekvő Diesel-motor is van a gépházban. A gépek most állottak. A vízállás szerint egy, vagy több gép dolgozik egyszerre. Volt rá eset, hogy az összes gép munkában volt, pl. az 1932. évi nagy áradás idején. A gépek körforgó szivattyúkat hajtanak, melyek 1 méternél vastagabb vascsöveken öntik át a vizet a Tiszába. Alacsony vízálláskor a belvizek közvetlenül folynak le a Tiszába a védőtöltés alatti zsilipeken. Tavasszal és ősszel, amikor árad a Tisza, a zsilipeket lezárják, mert különben az ár benyomulna a belső, művelt rétekre, szántókra, elpusztítaná a tanyákat. A zsilipeket külön emelőszerkezettel kezelik.

A szivattyúház 40 m magas kéménye messziről látszik. Körülötte sorakoznak a kazánház és gépház, a gépész lakása, a szénraktár, műhely és egyéb épületek. Az udvaron jóvizű gémeskút van. A szivattyútelep tervét lerajzoltuk. (L. 11. ábra.)

E) *Milyen a környék állat- és növényvilága?*

Táborunkat egy kis erdőben ütöttük fel. Itt építettük fel



11. ábra.

kis sátrunkat. Többféle fa adott nekünk hús árnyékot. A nyárfa és jegenye-nyár sudár alakja kimagaslott a többi fa közül. Az akácfa ritka lombja közt még átbújik a napsugár. A töltésen túli ártéri galéria-erdő jellemző fája a fűz, de a Holt-Tisza partján is ez a fő fanem. A fák közül a fűz birja legjobban a vizes talajt. Ennek bizonyítékát látjuk most is. Az ártéren több mint kétméteres víz lepi el a fűzfákat s ez nem árt nekik. A fűz könnyen szaporítható dugványozással. Be is ültették vele az emberek a Tisza partját. A fűzfa itt árvédelemre szolgál. Ezenkívül ágaiból kosarat és egyéb hasznos dolgokat készítenek. A fák magassága különböző: a fűz 4—6 m, az akác 10—12 m, a nyárfa 15—17 m magasra nő.

Az Alföld természetes növényzete különben a rét. Természetes erdő csak a folyók mentén nő, mert itt nedvesebb a talaj, ami pótolja a kevés csapadékot. A táborított környező réteken a fűféléken kívül rengeteg vadvirág található. Ilyenek pl. a gémmorr, árvacsalán, gyermekláncfű, fehér mécsvirág, vadrepce, kakukfű, keserűlapu, szeder, kutyatej, mályva, vadhere, zsálya, útifű, csattanó maszlag és a sárgavirágú kikirics. A fák alatt gomba ütött tanyát. A Holt-Tisza mocsarában sás, káka, nád s egyéb vízinövény nő.

A vidék állatai főleg rágcslók. Mezei egér, ürge, vadnyúl. De nem ritka az őz sem. Még ezeknél is több azonban a madár. Itt a vizeken otthon érzi magukat a gázlók. Sok a szárcsa, gém, gólya, vadruca, bíbic. Legtöbbet gyönyörködtünk a méltóságosan repülő gólyákban. Láttunk sok éneklő madarat. A cinke szorgalmasan gyűjtögeti a rovarokat. A pacsirta a szántóföldek felett dicsőíti dalával a jó Istent. A tanyák eresze alatt fecske fészkel. A vetésekben barázdabillegetők lépkednek. A csókák a töltésoldalban szedegetik a bogarakat. A levegőben varjak kárognak. A fákon szarkák gubbasztanak és lógatják hosszú farkukat. A kerítéseken vörösbegyek ugrálnak. A nyárfákon egy vadgalamb-pár turbékol, a nádasban nádi veréb fészkel. A táj veszedelmes madara a vércse. Kis csirkékre, kis libákra, vagy kacsákra csap le s úgy viszi el. A vizekből fel-felhangzik a békazene. Nagyon szép és érdekes, megfigyelni csendben, milyen élet folyik a földön, a vízben, a víz felett és az erdőben!

F) Mivel foglalkoznak itt az emberek?

A környék lakosságának foglalkozása az őstermelés. Még pedig a földművelés, állattenyésztés s ezeken kívül gyéribben a halászat, vadászat. A tanyákon lovat, szarvasmarhát, juhot, sertést és baromfiakat tenyésztnek. Az árterületen és a holtág mellett kövér legelők vannak. Az árterület legelőit ilyenkor azonban nem használhatják. Az állattenyésztést a takarmánytermelés is előmozdítja: répát, lóherét, szénát termelnek a környéken. A jóltermő áradmányos talaj magával hozta a földművelés kifejlődését. Főterménye a gabona. Legtöbb a búza, kevesebb a rozs, árpa és zab. Az ipari növények közül a kender és a repcét láttuk. A konyhakertiek közül hatalmas vöröshagymaültetvényt láttunk a közelben, ezenkívül van paprika, fokhagyma, sárgarépa, zeller s egyéb zöldségfélék. Kapások: a burgonya, napraforgó, kukorica, tök stb. A környéken néhány gyümölcsfát fedeztünk fel: diót, meggyet, cseresznyét, körtét, barackot, eperfát s néhány szőlőtőkét. A nép itt kizárólag mezőgazdaságból él, mert erre alkalmas a terület. Az állattenyésztés és földművelés termékeit a szegedi és a hódmezővásárhelyi piacokon értékesítik.

A környéken mindenki tanyán lakik. A töltésről szinte százzal látni a tanyákat, mintha csak a térképet szemlélnénk. Legfőbb építőanyaguk a vályog. Az egyes tanyákat dűlőutak kötik össze s ezeken rendszeren szekérrel közlekedik a gazda. A szekéren terményeket s állatokat szállít a piacra. A városban aztán a neki szükséges iparcikkeket szerzi be.

A környék néprajza egységes: magyarok népesítik be. Becsületes, szorgalmas gazdák. A földeket elég szépen gondozzák s jól megművelik. Ebben az is segíti őket, hogy nagyobb városok vannak a közelben, ahol eladhatják terményeiket.

Térképjavítás. Tekintettel arra, hogy a 75.000-es térképek 1924–25-ben voltak utoljára helyesbítve, nem lehetnek rajta mind a most látott tereptárgyak. Így pl. a keleti h. 37° (Ferrotól) 53-54-55' és az északi sz. 46° 15-16-17' között sok tanyát láttunk, melyek nincsenek rajta a térképen. A Somogyi-telepen egy újabban készített csatorna s azon egy híd, nincs feltüntetve. Ez az árok az országút alatt megy keresztül. A nagyfai szivattyútelep udvarán lévő gémeskút sincs a térképen s nincs ott az a dűlőút sem, amelyik a töltésről a szivattyútelep mellett a Tisza árterületére vezet. A szivattyútelepen hiányzik a füstölő kémény jele. A porgányi telepen ez meg van, pedig az sokkal kisebb s ma nem is működik.

Hazatérés. A munkálatok elvégzése mellett a gyermekeknek bőven volt idejük játékra, főzésre, étkezésre, rajzolásra. (L. 12. ábra: A szivattyútelep lát képe. Festette K. Gy. tanuló.) Hazaindulásunk előtt a csoportvezetők beszámoltak az elvégzett munkáról. Megállapítottuk, hogyan kell feldolgozni az összegyűjtött adatokat, megfigyeléseket, majd útnak indultunk. Az úton mindinkább kialakult a gyermekek éneklő kedve, ezt hallgatva



12. ábra.

is szemlélve a lenyugvó nap vörös fényében fürdő széles víztükröt, érkezünk el a tápéi révhez. A komp éppen átmenőben volt s nekünk jó órát kellett várni, míg visszatért. Addig a sötétülő szürkület, a titokzatos víz szemlélése, énekszó s egyik kiváló szájharmonika-művészünk kedves dalai a messzi Volgáról s a közeli Tiszáról, volt a szórakozásunk. A komp már lámpással érkezett. Másik fénypont a holdsarló volt az égen. A sötét tömeg az apró hullámokon a komp. A csákllyákkal dolgozó alakok a kompon az erősebb gyermekek, kik jobbra-balra és előre igazgatták a nehéz járművet, hogy a kicsik, a gyengébbek, az anyásabbak minél hamarább otthon lehessenek. Nagyobb baj nem történt, csak annyi, hogy az önfeláldozók könyökeiből kicsurgott a csákllyákkal kimártogatott tiszavíz, az sem volt különösebb esemény, hogy az ártéren nekivezették a kompot egy gyenge fűzfának, mely recsegegve kitörött s bosszúból lámpásunkat is le akarta verni. Utolsó pillanatban mentették meg egyetlen fényforrásunkat. De vigyázott ránk valaki. Egyik tanuló így fejezi be munkáját: „A Tisza habjai nekikilocsannak a komp oldalának. Nyolc órát üt a tápéi öreg templom nagyharangja. Imádkozunk . . . Az Urangyala köszönté . . .”

Közli: Kendoff Károly.

Természetrajz.

Az áthasonlítás (asszimiláció).

(Tanítás a polg. fiúiskola II. osztályában.)

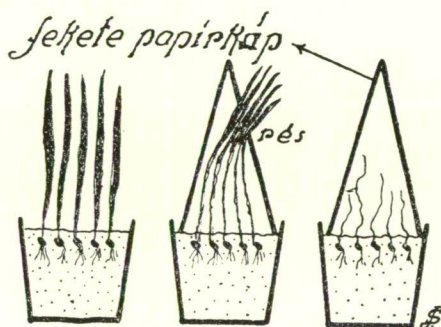
(A levélnek, mint a növény önfenntartási szervének eme fontos munkájával két órán át foglalkozom.)

I. Előkészítés.

A) A tanítási órát megelőző előkészületek.

a) A tanulók házi feladata. (Három héttel megelőzőleg állítandó be.)

Három, fűrészporral töltött virágcserepben csíráztassatok búzát. Két cserepet borítsatok le 1—1 fekete papírkúppal, de az egyik kúp oldalán pengő nagyságú rést vágjatok, — a harmadik cserepet hagyjátok szabadon. — Állítsátok a cserepet napos helyre.



b) A tanár előkészülete.

1. Beállítom a tanulók előtt a fenti kísérletet.

2. Muskáti vagy sarkantyúka három levelét napfelkelte előtt részben elsötétítem; az egyik levelet két dugószelettel, a másikat FÉNY-kivágással ellátott stanniolpapírral, a harmadikat pedig egy éles kontúrú negatív filmfényképpel. Estefelé levágom a leveleket, majd megszabadítom a gombostűvel, illetve szorítókkal rájuk erősített anyagoktól. Vízen, majd alkoholban való kifőzés és hideg vízben való lehűtés után 1—2 percig jóddal oldatban áztatom: A jód hatására csak ott kékül meg a levél, ahol fény érte. Az ázott leveleket itatóspapír közé téve megszáritom (A klorofillos oldatot is bemutatom a tanítási órán.)

Fődetlenül hagyott és napfelkelte előtt levágott levéllel is elvégzem a jódos kísérletet: Nem kékül meg.

3. (Egy héttel az órát megelőzőleg állítandó be.) Fűcsomóból alkohol segítségével klorofilloldatot készítek. Az oldatot két

színtelen és egy színes üvegbe elosztom s az üvegeket ledugaszolom. A színes és az egyik színtelen üvegben lévő oldatot napfényre, a másik színtelen üvegben lévő pedig sötét helyre állítom.

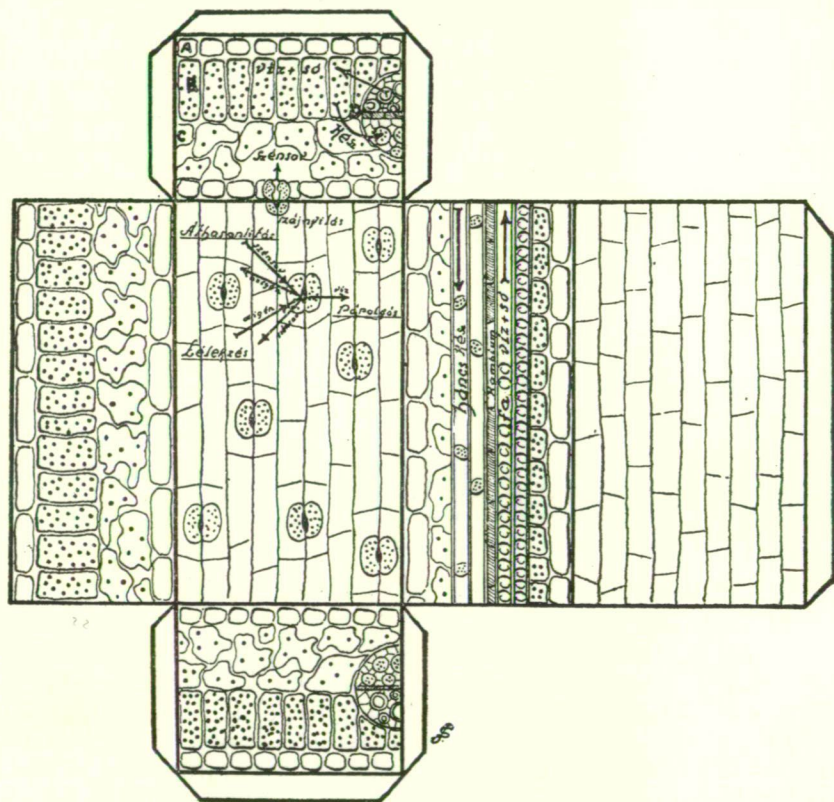
4. Összeállítja a 3. rajzzal ábrázolt kísérletet.

5. Előkészíti az áthasonlítás alkalmával kibocsájtott oxigén igazolására szolgáló eszközöket és anyagokat: Lombik, — indigókék, — nátriumhydrosulfid + cinkpor vizes oldata, — moszat.

6. Mikroszkópi készítmény a levél keresztmetszetéről.

7. Száraz kémcső s benne száraz keményítő.

8. Elkészíti a levél szerkezetét feltüntető papírdobozt.



9. Alkalmas helyen (a folyosón felállított üvegszekrényben) közszemlére állítja a levél szerkezetét feltüntető papírmunkát, mit a tanulók házfeladatként készítenek el.

B) Az óra lefolyása.

a) Számonkérés. (A párolgás.) A tanulók az alábbi kérdésekre felelnek: Igazold a párolgás tényét! Hol párologtat a szá-

razföldi s hol a vízen úszó levelű növény? A párolgás mennyi-
leges kimutatása. Miért párologtat a növény? Hogyan védekez-
nek a fiatal levelek a túlerős párolgás ellen? (Sodrott, gyűrő-
dött, szöszös levél.) És hogyan védekeznek a száraz helyen
élők? (Szálás (szarkaláb), viaszos (tulipán), szöszös (ökörfark-
kóró), húsos levél (kövirózsa), — naptól való elhajlással (vad-
gesztenye, bab, akác), összesodródással (kukorica). Hogyan segí-
tik elő a nyirkos helyen élők a párolgást? (Nagy és csupasz
levél (gyöngyvirág, haraszt).

b) *Beszámolnak a házi feladatról.* (A tanár három virágce-
repe az asztalon van.) Mire tanít a papírkúpos kísérlet? (A nö-
vény fejlődéséhez fényre van szükség, mert legerőteljesebben a
födetlen búza fejlődött, míg a teljesen elsötétített megsárgult,
majd elpusztult. A növény szomjúhozza a fényt, mit a réssel
ellátott papírkúpos kísérlet igazol (virág az ablakban!), mely-
nek nyílásán a búza előbújt és meg is zöldült. Miért pusztult
el a sötét helyen nevelt búza? (Mert napfény hiányában kloro-
filljai nem képződtek (burgonyacsíra a pincében!).

II. Tárgyalás.

a) *Keményítő-kimutatás a levélben.* Érdekes kísérletet vé-
geztem tegnap. (Elmagyarázom s bemutatom az elsötétítő anya-
gokat is.) Hol érte fény a leveleket? Közvetlen napnyugta előtt
levágtam a leveleket, — az elsötétítő eszközöket leszedtem s a
leveleket alkoholban kifőztem. Főzés közben az alkohol foko-
zatosan zöldült (a főzet bemutatása), a levél pedig mindinkább
halványodott. (Az alkohol a klorofillt kioldotta.) Végül az el-
színtelenedett leveleket jóddal mártottam. — *Szemléltetem
mindhárom levelet.* (Csak ott kéült meg, azaz csak ott képző-
dött keményítő a levélben, hol a fény érte.) Miért pusztult el
tehát a sötét kúp alatt nevelt búzavetésünk? Napfény nélkül
nem képződhettek klorofilljai s mert hiányoztak a levelek kis
szakácsai, nem gyárthatták a fejlődéshez szükséges keményítőt.
— A búzaszemben lévő táplálék pedig már elfogyott.) *Szemlél-
tetem* a födetlenül hagyott és napkelte előtt levágott levelet,
melyben a keményítőnek nyoma sincs. (Sötétben a klorofillok
nem dolgoznak, sőt az előző nappal gyártott keményítő is
elvándorolt már a levélből.) Miért vándorolt el a keményítő?
(A levélnek ki kell időnkint ürülni, mert a napról-napra gyár-
tott keményítő nem férne el a levélben.) És mire használja fel a
levélből elvándorolt keményítőt? (Az egész növény életének a
fenntartására. — A gyökereket sem a víz és só táplálja, hanem
a levelekben elkészített keményítő.)

A levelek ezen nappali munkáját *áthasonlításnak* (*asszimi-
láció*) nevezzük, mert ezekből a nappal gyártott anyagokból
építi fel a növény testét, azaz a nyers anyagokat saját testévé
alakítja át. Mert nemcsak keményítőt gyárt a növény, hanem

sejtfalanyagot, olajat, cukrot és fehérjét is, de hogy ezeket a többi anyagokat hogyan gyártja, azt még nem tudta ellesni a tudomány.

Hol készült a gumó és a magvak keményítője, — a magvak olajtartalma, — a gyümölcsök cukoranyaga, — a hüvelyesek sok fehérjéje? S miért raktározzák fel a növények ezeket az anyagokat a földalatti szárazban és magvakban? (Hogy az élet első napjaiban legyen a még gyenge növénykének tápláléka.)

Vajjon az ember tud-e asszimilálni? (Csak a zöld növények képesek erre. A gombák sem tudnak s éppen ezért az állatvilág és a gombák élősködők.) Zöld növények nélkül volna-e emberi és állati élet a földön?

b) *A klorofill munkája.* Mely anyagokból készíti a klorofill a keményítőt? (Vízből, ásványi sókból és a levegő szén-savából.) Pedig mi sem könnyebb, minthogy ezeket az anyagokat és a fényt az ember összegyűjtse — és mégsem tud keményítőt gyártani!

A zöld növények az élelemszerzés munkáját könnyen megoldják. Szinte azt mondhatjuk, egy tapodtat sem tesznek a táplálék után, mert egyszerűen gyökereit vernek a földbe, lombátort emelnek a nap felé és hajszálgyökereik, no meg lombozatuk segítségével összegyűjtik és feldolgozzák a felvett nyers anyagokat kész eledellé. Valósággal megszégyenítik titkozos konyhájukkal a legmerészebb képzeletű vegyészt is, mert csak ők képesek kövekből kenyeret csinálni. Míg az állatnak s velük együtt az embernek bizony nehéz küzdelmet kell vívni a létért, a megélhetésért: egész nap lótfut, töri, zúzza magát, csakhogy megszerezhesse a mindennapi kenyeret. „Pedig de jó volna, ha mi is tudnánk növény módra táplálkozni”, — mondja nagy vágyakozással az egyik tanuló. — Hej, ha úgy gyökereket verhetne lábunk, élhetnénk gond nélkül, mint Marci Hevesen, — ahogy mondani szokás. Erről a hiú reményről azonban le kell mondanunk, mert a földbe dugványozott láb ugyancsak nem tudná a gyökér munkáját elvégezni. („Hamarosan reumát kapna az ember.”) A reuma azonban nem gyötörné sokáig az embert, („Mert éhenhalna.”)

Zöld növények nélkül állati élet el sem képzelhető. De hiszen a farkas húsevő! (De áldozatai növényevők.) Ez alól az élősködés alól az ember sem vonhatja ki magát, mert amikor sült kolbászt eszik kenyérrel, élősködik a disznón és a búza-növényen. Az állatvilág kénytelen mindig növényi életet kioltani, hogy életét fenntarthassa.

A vegyész-tudósok azon is fáradoznak, hogy a föld, víz és levegő nyers anyagaiból kész táplálékot csináljanak. S meg kell adni, fáradozásuk nem teljesen sikertelen. S ki tudja, mit rejt az eljövendő sok-sokezer esztendő a méhében! Egy tudós gyönyörű munkájában le is írja, milyennek képzelet el pármillió

év múlva az embert: Az ember nem szorul már a növényre, mert a vegyi gyárakban nyers anyagokból olyan tápdús ételmet készítenek, melyből egy kanálnyi elegendő egy napra. Kénytelen lesz-e az ember földet művelni, állatot tenyészteni? Csak mivel foglalkozik majd? (Gondolkodik.) Milyennek képzelitek a testi munkát évmilliók óta nem végző és a csak gondolkodó embert? (Satnya végtagúnak, kis hasúnak, gyenge fogazatúnak, de nagyfejűnek, — mert a nem használt szerv visszafejlődik, a használt pedig erősödik.)

Hogy a levél belsejében lévő klorofillok munkáját megért-hessétek, meg kell ismernünk előbb a *levél szerkezetét*.

Kísérlet: Kettétöröm a tulipán levelét. (A sok klorofilltól zöld.)

Lehúzom a levél bőrét. (Színtelen, átlátszó hártya.) Mi nincs tehát a levél bőrében? És mégis zöldnek látjuk a levelet! (Átüt a vékony bőrön a klorofill zöld színe éppúgy, mint a bőr szarurétegén az írha pirossága.) Mi a bőr feladata?

Szemléltetem a levél szerkezetét feltüntető papírdobozt.

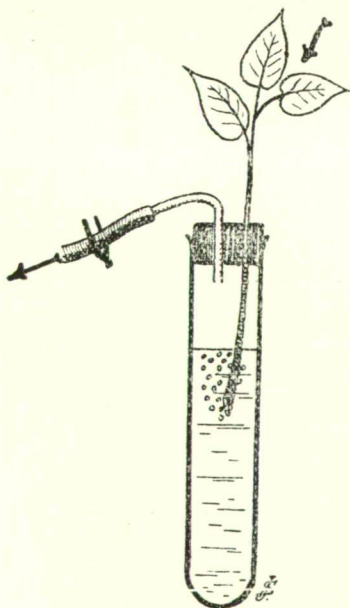
Ez a készítmény a levél egy kis mákszemnyi darabjának a szerkezetét mutatja. Mikből van a levél felépítve? (Sejtekből.) Hol vannak a *bőrsejtek*? (Alul és fölül.) Az alsó bőrsejtekben mit látunk? (*Szájnyílásokat*. Itt hatol be a szénsav.) (A levél keresztmetszetét színes krétával fokozatosan a táblára rajzolom.)

Képzeljük magunkat parányi emberkéeknek és bújjunk be a szénsavval együtt a levél belsejébe.

Hová jutunk? (Egy nagy előcsarnok-ba=*levegőkamra*.) Hatoljunk még beljebb! (Az előrehaladás már nehezebb, mert sejtek közti hézagokon kell bujkálnunk = *szivacsos sejtek*.) Itt azonban már hézagok sincsenek, mert a sejtek, mint oszlopok, szorosan egymás mellett sorakoznak = *oszlopos sejtek*. A légnemű szénsav a sejtek falán mégis be tud hatolni a sok klorofillal megtöltött oszlopos sejtek belsejébe.

Kísérlet. Szélesebb fajta kémcsövet töltünk meg $\frac{2}{3}$ magasságig vízzel és zárjuk le szorosan kétszer átfúrt dugóval. Az egyik furatba faágat helyezünk úgy, hogy jódarabon a vízbe merüljön, — a másikba pedig szorítóval felszerelt és gumicsőben folytatódó üvegcsövet illesszünk.

— Az összeállítás után egy tanulóval kiszívatom a levegőt. (Buborékok szállnak fel.) Mit igazol a kísérlet? (A szájnyíláson



keresztül behatol a levegő a levélbe, sőt még a szárba is.)

A doboz oldalán látható egy *levélér*. Egy-egy szabadszemmel is látható levéleret sok hajszálcső alkot; gabonakévéhez hasonlítható, mely szintén sok csőszerű gabonaszálból áll. Mivel vannak összeköttetésben ezek az erek? (A fa és hánccsövei kihajolnak a levélbe.) Fogd kézbe a dobozt és mutasd meg, melyek a fa- és melyek a hánccsövek? (A felsők a facsövek, az alsók a hánccsövek s köztük van a kambium.) Mit szállítanak a facsövek? (Vizet és sót.) — A facsövek átadják a vizet és a sót az oszlopos sejteknek és a sejtek belsejében lévő klorofillok a háromféle nyersanyagból a fény hatására keményítőt gyártanak.

Mikroszkópi szemléltetés: Hogy valóban ilyen a levél szerkezete, arról meggyőződhetek a mikroszkópban is. (Libasorban végignézik s helyükre érve rajzolnak.)

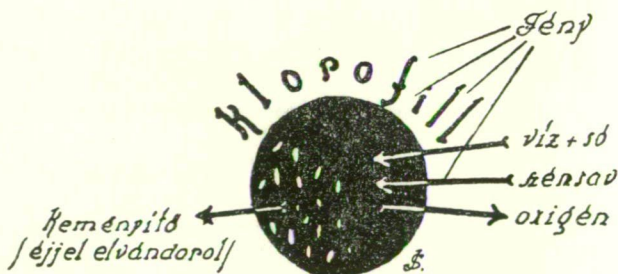
A szénsavból azonban csak a szénatartja vissza a klorofill és használja fel keményítőgyártásra, míg a szénsavban lévő oxigént ugyanakkor kibocsátja.

Kísérlet: Megtöltök egy lombikot félig indigókékkel s adok hozzá pár cseppnyit a nátriumhydrosulfid + cinkpor + kevés víz oldatából, mire a folyadék elszíntelenedik.

1. Bemutatom a színtelen folyadékot, majd rázogatom = megkékül. U. i. rázás közben keveredett a folyadék a levegő oxigénjével.

2. Pár csepp oldat hozzáadásával a folyadékot ismét elszíntelenítem és zöld moszatcsomót teszek bele. — Napos ablakba téve, pár perc múlva ismét megkékül a folyadék. (A levélből távozó oxigén kékíti meg az oldatot.)

Vázzuk fel a klorofill munkáját!



Kísérlet: Kémcsőben keményítőt hevíték? (A kémcső falára víz rakódott s a keményítő elszenesedett.) Honnan került szén a keményítőbe? (A levegő szénsavából.)

Az áthasonlítás megfogalmazása közös munkával: A klorofill nappali munkája, amikor nyers anyagokból kész táplálékot gyárt és oxigént bocsát ki. (A tanulók beírják füzetekbe.)

c) *A klorofill védelme a túlerős fény ellen.*

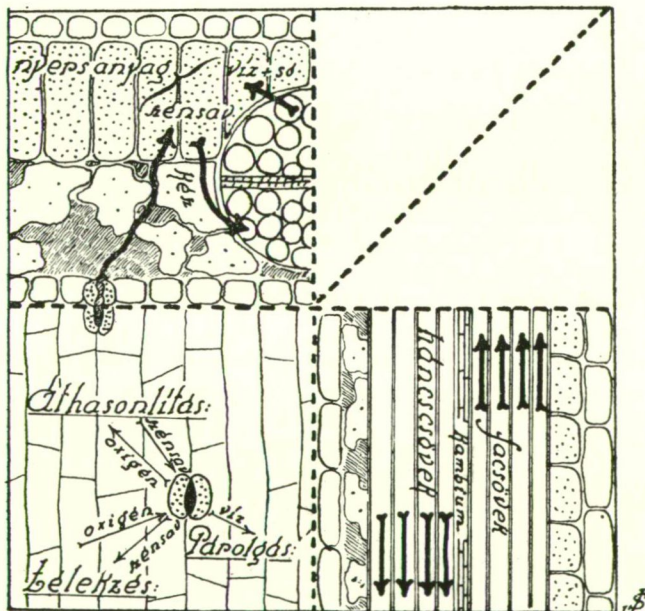
Szemléltetés: A két szintelen üvegben lévő klorofilloldat bemutatása. (Az erős fény a klorofillt elpusztítja.)

Mint látjuk, nemcsak a fényhiány, de a túlerős fény is árt a növénynek. Hogyan védekeznek a levelek a túlerős fény ellen? (Elhajlanak, szöszösek, vastag a bőruk (délzaki növények), s ha nincs más védelmük, árnyékba húzódnak.) *Szemléltetem* a napon álló színes üvegből kiöntött klorofilloldatot = zöld.

Neveztek meg egynéhány olyan növényt, melyeknek fiatal levelei pirosak! (Rózsa, ricinus, tündérrózsa. — Ezeknek is van klorofilljuk, de a piros festék elnyomja a klorofill zöld színét. — A piros festék éppúgy védi a fiatal leveleknek különösen érzékeny klorofilljait, akárcsak a mi szemünket a színes szemüveg.)

III. *Összefoglalás.*

Hzáífeladat: Papírmunka: A levél szerkezete. (A mintát a folyosó üvegszekrényébe helyezem.)



Nagyrdg: 20x20cm

(A kagylóval a vonalakat mentén megfigyelve)

Jeges Sándor.

Fizika.

Hangsorok és hangzatok.

Két munkáltató óra a VII. oszt. fizikából.

I. *Előszó.* A múlt évben a Magyar Középiskola hasábjain megjelent méltató ismertetésem azzal az óhajtással fejeztem be, vajha a Cselekvés Iskolája a középiskolai tanárok körében is otthonossá lenne legalább addig, amíg a középiskola is megindítja a gyakorlati didaktikának hasonló irányú lapját. Örömmel láttam azóta egyes középiskolai kartársaimnak a Cselekvés Iskolájába való tevékeny bekapcsolódását. Ehhez kívánok közleményemmel magam is hozzájárulni. Azt hiszem, a felsőbb tagozatból merített kézenfekvő tanulságai könnyen vonatkoztathatók az alsóbb fokozatra is és így próbálkozásom nem lesz hiábavaló.

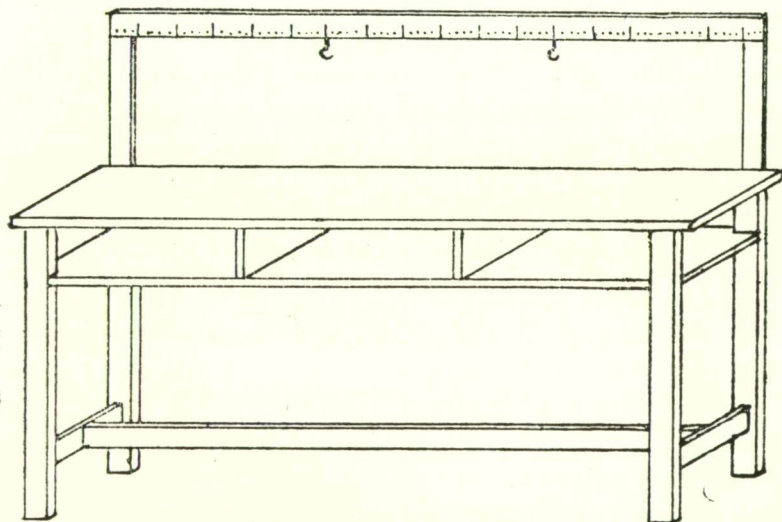
Az alábbiakban a szekszárdi áll. reálgymnázium VII. osztályában f. é. április elején két órában folytatólagosan tartott „bemutató-tanítást” fogom ismertetni.*

Ezen a f. iskolai évben sorrendben 15-ik bemutató órán, amelyen fizikáról, mégpedig a hangtanról volt szó, résztvettek mindazok a kartársaim, akiknek éppen nem volt órájuk, szám szerint 7-en. Köztük voltak szaktársaim és a rokonszakúak valamennyien. A tanári szoba táblájára függesztett „meghívómban” szokásszerűen közöltem az óra tárgyát, óratervem vázlatát, röviden jelezve az előzményeket és célkitűzésemet. A tanítást megelőző rövid megbeszélésen rámutattam azokra a didaktikai problémákra, amelyeket tanításommal kapcsolatban kihangsúlyozni, illetőleg vita tárgyává tenni kívánnék: a munkáltató óra előkészítésének célszerű módját, a tanulók fegyelmezettségének, vagy szabadabb mozgásának, önállóságuk, vagy tervszerű vezetésük mértékének kérdéseit. A tanítást követő megbeszéléseken ezeket a kérdéseket beható megbeszélés tárgyává tettük, amelynek végeztével az az egyhangú vélemény alakult ki, hogy a célok és eszközök pontos körvonalazásában, a felhasználható lehetőségek felismerésében, általában a munkáltató-tanítás módszeres menetének kialakulásában a tanítással kapcsolatban felötlött kérdések megvitatása után határozott lépéssel jutottunk előbbre.

Hangsúlyozni kívánom, hogy fizikai szertárunk felszerelése legnagyobb részében elavult és mindössze három év óta ügyelünk arra, hogy minden felhasználható összeget a munkáltatáshoz szükséges felszerelés beszerzésére fordítsunk. Így az

* Az intézetünkben szokásos „bemutató órák” rendszeres ismertetése helyett hivatkozom néhány közleményünkre: 1932—33. és 1933—34. évi Értesítőnkre, Orsz. Középisk. Tanáregyes. Közlöny 1933. május, stb.

alábbi példa annak igazolására is alkalmas, hogy a munkáltatásnak a mai gazdasági kényszerhelyzet sem lehet akadálya. Az alábbiakban említett felszerelés fillérékért szerezhető be és ezek, valamint igen sok értékes és tanulságos egyéb egyszerű tanuló-kísérletek, munkaasztalok hiányában még régi rendszerű padokban is végrehajthatók. Nem lesz azonban érdektelen, ha említés történik új munkaasztalainkról, amelyeket igen jutányos, egyszerű kivitelben készítettünk. A 180×50 cm méretű asztallapokat tulsó szélükön 90 cm magasra állítható 170 cm hosszú kerettel láttuk el. Ez a keret sokféle alkalmazhatóságánál fogva igen jól bevált. Magasra állítva felfüggesztésekre szolgál, alacsonyan monochord, optikai pad, sőt még Wheetstone-híd alapja is lehet. Ebből a célból felső lapjára 20 fillérért kapható, a szabóknál használatos mérőszallagot ragasztottunk. Egy-egy munkaasztalnál 3 fiú ül. Közülük az ablak felőli fiút 1-esnek, a középsőt 2-esnek, az ajtó felőlit 3-asnak szólítom. Az osztály létszáma: 32.

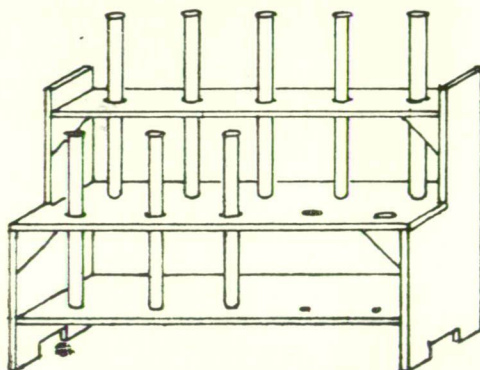


II. Előzmények. A bemutatásra került órákat közvetlenül megelőző órán kezdtük meg a hangtan tárgyalását, amelyen fellevenítettük mindazt, amit a hang keletkezéséről és a hangforrások rezgő mozgásáról a fiúk már tudtak. Az előadáson történt a szirénák bemutatása. A Cagniard de la Tour-féle szirénával megkíséreltük a kamarahang és oktávja magasságának meghatározását. Így megbeszéltük a relatív hangmagasság fogalmát is.

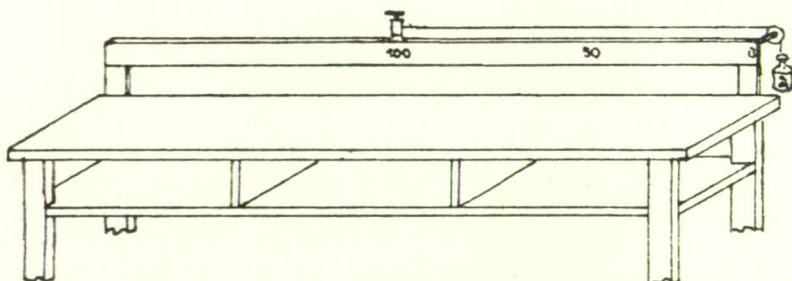
III. A kísérletek előkészítése. A hangsort kémiai próbacsöveken (a kulccsal való füttyüléshez hasonlóan), majd később az asztalra kifeszített húron kívántuk előállítani. A természetrajzi

szertár munkáltató-felszereléséből kölcsönkértünk 10 db. próbacsőállványt egyenkint 8—8 db. próbacsővel. Minden munkaasztalra jutott tehát egy-egy 8 próbacsőből álló készlet. A rezgő levegőoszlopocskák méreteinek változtatása céljából egy-egy pohár vizet is készítettünk az asztalokra.

A fentebb vázolt munkaasztalok kereteit félmagasságra állítottuk s mindegyikre 110 cm. hosszú acélhúrt feszítettünk ki. Ebből a célból a mérőszalagok 100-ik beosztásánál villamosvezetékeknél használatos szorítócsavarokat rögzítettünk a keretekre. Az acélhúrokat a keretek sarkába csavart csigákon át 2 kg-os kampós súlyok feszítették. A húrok hangja egyofrmán „g” volt. Az alátámasztással való rövidítésre faékeket helyeztünk minden munkaasztalra. A felszerelést 1—1 db. kréta egészítette ki. (a szorítócsavarokba rögzíthetjük esetleg a Matzkó-tól ajánlott pengethető kötőtűket is. L. Kísérleteztető fizikatanítás 158. old.)



Próbacső-orgonasípok.



A munkaasztal keretére feszített húr.

A csavaros csigák a vaskereskedésben darabonként 50 fillérért kaphatók. Az acélhúrokat is vaskereskedésben vásároltuk citerahúrokként. (Kb. 4 méteres orsónként 16 fillérért.)

A tanári előadásztalon monochord, hangvillák, a múlt órán használt szirénák. Az asztal mellé készítettük a harmóniumot.

(A keretre feszített húrok napokig helyükön maradtak. Ké-

sőbb a húrok rezgéseinek törvényeit tanulmányozva, a csomópontokkal előállítottuk a harm. felső hangokat, majd pedig egyes rezgéseit elhallgattatva, analizáltuk a hangot. Közben a III. osztály növendékei is foglalkoztak velük, minthogy éppen ők is a hangtannál tartottak.)

IV. Az egymásután lefolyt két óra vázlata.

1. Bevezetés. a) *A múlt órai anyag rövid számonkérése.* (A hang mint élettani és mint fizikai jelenség. A hang abszolút és relatív magassága.)

b) *Áthajlás.* (A probléma megindítása.) A különböző magasságú hangok kellemes, vagy kellemetlen mivoltának alanyi (szubjektív) elbírálása két szempontból történhetik a dallam (hangsor) és az összhangzás (akkord, harmónia) szempontjából.

c) *Célkitűzés.* (A probléma felvetése.) A hangsorok és a hangzatok tárgyi összefüggéseinek felderítése.

2. *Első részegység: a hangsorok.* a) A hangforrás méretének és a hang magasságának hozzávetőleges megfigyelése. (Qualitatív kísérlet.) b) kemény hangsor éneklése. A hangok elnevezése. A kemény hangsor összeállítása 8 próbacsövön. c) Pontosabb számszerű összefüggés kutatása. (Quantitatív kísérlet). A keményhangsor összeállítása kifeszített húron. d) Az adatok táblázatba foglalása. e) Diatonikus dur- és molskála, kromatikus, temperált, pentatonikus és harmonikus skála.

3. *Második részegység: összhangzás.* a) Az összhangzás elbírálása próbacsöveken előállított hangokon. b) A harmonium billentyűzetének tanulmányozása. c) Hármass hangzat. A disszonáns akkordok feloldása. d) Pillantás a zenefejlődés történetére. (primitív népek, egyházi zene, Bach, Mozart, Beethoven, Wagner, modern zene.)

4. *Begyakorlás.* A problémák összefoglalása. A fogalmak elmélyítése. A megoldás begyakorlása. A hangjegyek felhasználásával utalás a zeneileg képzettek további ismereteire. Házi feladat a 240 rezgésszámú alaphangra épített hangsor magasságainak kiszámítása. (240, 270, 300 stb.).

V. *A tanítás menete.* Az eddig elmondottak után indokolt-nak látom, hogy a rövidség kedvéért csak a Vázlat 2. pontjában jelzett részegység részletes menetét ismertessem. Az önként következő feleletek közlését mellőzöm.

a) Tehát mi a neve annak a hangnak, amelynek az alaphanghoz viszonyított relatív magassága 2? Az egyesek (az ablakfelöliek) vegyék kezükbe az első próbacsövet és fújjanak bele úgy, mint a lyukas kulcsba szokás. A kettesek öntsenek a második próbacsőbe kevés vizet. Milyen a hangja? A hármások töltsenek vizet a 3-ik csőbe addig, míg az első cső hangjának oktáváját kapják. Milyen összefüggést találunk a levegőoszlop hossza és a hang magassága között? (Minél rövidebb a levegőoszlop, annál magasabb a hang.) Mennyire becsüljük az oktávhangú légoszlop méretét? (Felényire. Reciprok érték.)

b) Miért nevezem oktávának? Énekeljük el az ismert nyolc hangot. Nevezzük meg őket c-től kezdődőleg. Helyesebb: ut, re, mi stb. Himnusz Szt. Jánoshoz: Ut queant, laxis resonare stb. Prim, szekund, terc stb. Állítsátok elő a 8 próbacsővel a kemény hangsort, az ú. n. diatonikus duruskálát. Meg tudjuk-e határozni a légoszlopok pontos hosszát? (Csak hozzávetőleg.)

c) A számszerű összefüggések könnyebb megállapítása végett térjünk át a kifeszített húrra. Az egyes kezeli a rövidítő faéket, a kettes pengeti a húrt (gyengén pengetni!), a hármas végzi a krétajelzéseket. Alaphang, oktáva, második oktáva. A húr hossza és a relatív hangmagasság közti összefüggést most már pontosan megállapíthatjuk. (Quantitatív kísérlet.) Énekeljük el ismét a kemény hangsort. Állítsuk elő a kifeszített húron. (Hosszas keresgélés. Magam a rajztanár eljárásához hasonlóan asztaltól asztalhoz lépek s főként a nem-énekeseket támogatom.) A mérőszalag hányadik cm. beosztásánál találtad a secundot? (Az adatok 87–89-ig változnak, a többség 88-nál találta. A tercet 80-nál, stb.)

d) Foglaljuk táblázatba az eredményt:

Sor-szám	El-nevezés	A húr talált hosszu-sága	Hányadrésze az alaphang hurhosszának	Relatív magasság	Szomszédos Intervallumok	Hangköz	
1	prim (ut)	100*	1	1	$\frac{9}{8}$	nagy egész (1)	*Egyes számításoknál 99-nek vehető
2	szekund (re)	88	$\frac{88}{99} = \frac{8}{9}$	$\frac{9}{8}$	$40 = \frac{10}{36} = \frac{10}{9}$	kis egész (1)	
3	terc (mi)	80	$\frac{80}{100} = \frac{4}{5}$	$\frac{5}{4}$	$\frac{16}{15}$	fél $\frac{1}{2}$	
4	quart (fa)	75	$\frac{75}{100} = \frac{3}{4}$	$\frac{4}{3}$	$\frac{9}{8}$... 1	
5	quint sol	66	$\frac{66}{99} = \frac{2}{3}$	$\frac{3}{2}$	$\frac{10}{9}$... 1	
6	sext (la)	60	$\frac{60}{100} = \frac{3}{5}$	$\frac{5}{3}$	$\frac{45}{40} = \frac{9}{8}$... 1	
7	septim (si)	52	$\frac{52}{99} = \frac{8}{15}$ **	$\frac{15}{8}$	$\frac{16}{15}$	$\frac{1}{2}$	**Hozzávetőleg
8	oktáv (ut)	50	$\frac{50}{100} = \frac{1}{2}$	2			

e) Tehát a kemény hangsor (diatónikus dur-skála) hangközei:

$1\ 1\ \frac{1}{2}\ 1\ 1\ 1\ \frac{1}{2}$ Harmoniumon.

Lágyabb hangzású a hangsor, ha a félhangközöket egy-egy hellyel előbbre helyezzük:

$1\ \frac{1}{2}\ 1\ 1\ 1\ \frac{1}{2}\ 1$ Lágy hangsor (mol-skála).

Éneklés. Harmonium.

Színezett (kromatikus) és mérsékelt (temperált) hangsor. Pentatónika (g, b, c, d, f.).

A harmonikus skála hangjainak kiszámítása (1, 2, 3, stb., ut, ut', sol', ut'', mi'' stb.)

VI. *Tanulságok.* Ne mondja senki, hogy a Cselekvés Iskolája felesleges munkát végez, mikor az egyes tárgyak köréből tanításokat közöl. A fenti témát ugyanis a legtöbb tankönyv pl. ezzel kezdi: „Az egymásután következő zeneileg kellemes hangok sorát hangskálának nevezzük. Ennek hangjai: c, d, e stb., intervallumai $1, \frac{9}{8}, \frac{5}{4}$ stb.” Tehát a tanítás menete tisztán deduktív volna. Ezt az eljárást talán azzal lehetne indokolni, hogy a tanulók csak később fognak a hangszerekről hallani, s addig korai a levegőoszlopokat és húrokat megszólaltatni. Azt hiszem azonban, hogy a cselekvés szellemétől áthatott kartársaim előtt nem kell a fenti eljárás helyességét bizonyítgatnom. Sehol annyira, mint éppen a fizikatanításban, bizonyára nem lehet kétségbe vonni annak az útnak egyedül helyes mivoltát, mely a konkrétumból indul ki. Ezt és a cselekvés iskolájának sok egyéb igazságát bizony elméleti és főként gyakorlati vonatkozásban nem lehet eléggé hirdetni.

A szóbanforgó bemutató-órával kapcsolatban egyébként a munkáltatási technikai lebonyolítására vonatkozó néhány tanulságot is levontunk. Az első órán ugyanis valamivel nagyobb szabadságot adtam a növendékeknek, míg a másodikon (főként a 3-ik pont tárgyalásánál) valamivel több vezényszó hangzott el. Az első alkalommal szembetűnő volt az ú. n. „fegyelem” lazulása és így a termet percekig a szorgos munka, a tanácskozások és vitatkozások zaja töltötte be. A régi rendhez szokott egyik kartársam a szünetben szóvá is tette a katonás fegyelem hiányát. A második órában kísérletképpen megmagyaráztam a fiúknak, hogy most nagyobb rendet fogok tartani s bármennyire el fognak merülni a munkában, egyszerű tapsra, vagy vezényszóra meg kell állaniok, teljes csendnek kell lennie, illetve azt kell tenniök, amit vezényeltem. Az óra végeztével tartott tanácskozáson megoszlottak a vélemények, ki melyik „rendet” tartja célravezetőbbnek, noha kétségtelenül megállapítható volt, hogy a vezényszavak a kezdeményező készségnek és a munkában való elmélyülésnek határozottan rovására estek. Egyhangú volt

* L. Péch Aladár cikkét az Orsz. Középisk. Tanáregyes. Közlönyben, 240. oldal.

azonban annak a sokat hangoztatott ténynek a megállapítása, hogy a munkáltatás sok időbe és fáradságba kerül. Előbbivel kapcsolatban az a tanulság alakult ki, hogy az óra elején a számonkérést és visszatekintést igen rövidre kell szabni, esetenként pedig célszerű lesz a probléma előkészítését már a megelőző órán lebonyolítani és a munkáltató órán csaknem in medias res: munkához látni. Így is elő fog fordulni, hogy a végleges megbeszélés a feljegyzések alapján a következő órára marad. Az idővesztéseket lényegtelen részeknél kell behozni. A fáradság szempontját elhanyagolható tényezőnek tartjuk. Ugy hiszem, valóban el is hanyagolható.

Egyöntetű volt a jelenvoltak megállapítása és ez az egész testületnek is meggyőződése, hogy „a munkáltató eljárás bevezetése nevelés-tanításnak határozott elényére vált és pedig minden vonatkozásban.”* Hozzátehetjük, hogy a mi viszonyainknak, a mi gondolkodásunknak legjobban megfelelő: „magyar rendszer” kiépítésén még sokat kell munkálkodnunk és ennek a nemzetnevelés legjobb szolgálatában álló eszmének a hirdetésébe valóban nem szabad belefáradnunk.

Befejezésül Claparédet idézzük, akinek súlyos panasza van a pedagógusokra, mert legnagyobbjai közül is nem egy csupán véleményekre alapította tanait, ahelyett, hogy a tényekhez, a tapasztalatokhoz fordultak volna. Fokozott okunk van erre a panaszra napjainkban, amikor annyi hivatott és dilettáns pedagógus hallatja szavát és nyilvánítja „véleményét”. A Cselekvés Iskolája tényekre kíván építeni, ebben van az értéke.

Róder Pál.

Mennyiségtan

Egyszerű grafikonkészítési mód.

Az önmunkásságra nevelésben a mennyiségtan, de különösen a földrajz tanításánál nagy szerepük van a grafikonoknak. Ha célszerűen választjuk meg az ábrázolás módját a grafikon könnyen érthető, megkapó s ezért szerkesztése maradandó, értékes élményt nyújt.

Grafikonok rajzolásánál nem maradhatunk meg minden esetben ugyanannál az ábrázolási módnál, mert ugyanaz a forma nem mindig célravezető s ha az is lenne, a megszokott grafikus típus unalmassá válhatna.

A tanítási órákon a grafikonok szerkesztése feltétlenül időrabló foglalkozás. Ha kész rajzokat adunk, az önmunkásság elve szenved csorbát. Keresni kell tehát a módot, hogyan lehetne

az egyes órákon több és különféle grafikont szerkeszteniünk? Önként ajánlkoznak az egyenesvonalúak egy, esetleg két tengellyel. Szerkesztésük könnyű, gyors. A köralakúak szerkesztése már körülményesebb. Rendkívül szemléletes voltuk miatt azonban nem térhetünk napirendre használatuk felett. Eljárással a nehézségek nagy részét kiköszöbölhetjük. Például területek összehasonlításakor, — ha egyébként ilyen adatokkal nem rendelkezünk, — elegendő tudnunk, hogy az egyes területek az egységnek hány százalékát adják, vagy, hogy egyenként mennyi a területük. Ilyen adatok birtokában az első esetben több számolni valónk nincs, a másodikban kevés. Elegendő, ha egyszer s mindenkorra felosztunk egy kört 100 egyenlő részre. A százalékszámot a beosztott körvonalon kiszámolva s a nyert metszéspontokat a kör középpontjával összekötve körcikket kapunk, amely, ha a százalékszám tegyük fel 18 volt, a kör területének 18%-át adja.

A tanulóknál más a helyzet. Igaz, hogy ők is használhatnának pl. fekete papírtáblát előnyomott beosztással, de ez egyszerű kiadástöbbletet jelentene, másrészt a rajzot minduntalan le kellene törölni, már pedig a grafikonok a földrajz tanításnál csak a térképek, vázlatok mellett beszédesek.

Ezt a nehézséget hídaltam át az alábbi eljárással. Minden tanuló készít magának rajzlap, vagy kartonpapírra egy 100 egyenlő részre beosztott kört adott sugárral. Ez lesz a méret, amely akárcsak a szögmérő, egyszer s mindenkorra használható. Minden tanuló kívág az olcsó, különböző élénk színben kapható tafet papírból a fenti sugárral külön-külön minden színű körlapot. A megállapított színű körlapokból minden tanulóknak szükséges egy sorozat. Ha az egyes körlapokat sugárirányban a középpontig egyszer kivágtuk, eszközünk már készen is van.

Használata könnyű és gyors. Tegyük fel, az előbb említett 18%-ot akarjuk szemléltetni. A levágás mentén egymásbatolunk két adott, egymástól elütő színű körlapot s a mércére helyezve egyszerű elforgatással beállítjuk. Az elforgatás nagyon könnyen megy, mert a tafetpapír csúszik. Hasonlóan alkalmazhatunk egyszerre több színt is.

Ugyancsak egyszerű az eljárás, ha a már kész grafikonról konkrét számokat akarunk leolvasni. Például mondjuk, hogy a kész grafikon egy kontinens államainak területét ábrázolja az egészhez viszonyított százalékokban. A kontinens területe az egész körlap területe, T . Mércénk 100 egyenlő részre van osztva, két osztáspontot metsző sugár és a közbezárt körív által határolt terület tehát $T/100$. Ha egy állam területét ábrázoló körcikkből n beosztás van, az illető állam területe, $t = T/100 \cdot n$. Az egyes államok területének kiszámításához tehát elegendő egy már meglévő grafikon és a kontinens területe.

Ezen az alapon százalékszámítás nélkül is megszerkeszthetjük grafikonunkat, ha ismerjük két osztáspont közötti távolság, illetve az n értékét s az egyes államok területét. Így viszont az addig ismeretlen százalékszámok lesznek leolvashatók.

Mivel a szükséges anyag nagyon olcsó, az elkészült grafikonot néhány csepp ragasztóval rögzítve a megfelelő térképvázat mellé helyeztethetjük. Ellenkező esetben szétszedve újra használhatjuk.

Izsák Gyula Endre.

IRODALOM — KÜLFÖLDI TANITÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

.....

IRODALOM

Loczka Alajos dr.: A kémiai oktatás alapelvei a középfokú iskolákban.

Loczka Alajos dr. ilyen című könyve, melynek 5. fejezetét folyóiratunk 5—6. számában már részletesen ismertettük, annak 13. pontjában külön fejezetet szentel a munkáltató tanítás manapság több boldagról megvilágított problémájának. Ezzel kapcsolatban a következő főbb gondolatokat rögzíti meg.

A munkáltató tanítás kialakulásának okát az ipari forradalom társadalmat átalakító hatásában kereshetjük. A gépek nagy előnyomulása, a legapróbb részletekre kiterjedő munkamegosztás, a racionalizálás, a taylorizmus, a technika vívmányai mindinkább mechanizálták az embert. Alább szállt az önálló gondolkodás, a gépek megölik az ember egyéniségét, lelkesedését, megfosztják őt a jól végzett egyéni munka örömétől. A lelki élet önállóságának ez a bizonyosfokú eltörpülése, a nagy közösségbe való passzív beolvadása természetesen társadalompolitikai téren is nagy veszteséget jelent; már pedig a társadalomnak kritikával gondolkodó, önálló cselekvésekre és elhatározásokra képes, hivatásában tudatosan dolgozó és abban élő, a közösség és így elsősorban a haza iránti felelősséget érző derék polgárookra van szüksége. A nevelés kötelessége, hogy a fennálló bajokon segítsen, a pedagógia feladata, hogy az egyéniségek összehangzatos kialakítására, a lelkek önállósítására tervszerűen és tudatosan közreműködjen: kidolgozván ezért a *munkáltató tanítás módszerét*.

A munkáltató tanítás módszere abban különbözik a többi metodikai eljárásoktól, hogy míg ez előbbieket a tanulók összességét foglalkoztatják, addig a munkáltató módszer a tanuló egyéni tevékenységén épül fel s az őt az ismeretszerzés olyan útjára tereli, ahol egyedül csak saját erejére támaszkodhat. A tanuló a tanártól megkapja a célkitűzéseket, az ismeretszerzés eszközeit, de rábízta a tanulóra, hogy ezeket ő használja fel. A munkáltató tanítás arra neveli a tanulót, hogy minden munkájához tervszerű elgondolással kezdjen hozzá, ne riadjon meg a mutatkozó akadályoktól, s hogy tanuljon meg segítő

kéz nélkül előre törni az életben. Sok öröm van az ilyen munkákban, ébren tartják a tanulók érdeklődését, de a kutató munkálkodás ismeretei biztosab-
bak és maradandóbbak is.

A munkáltató módszer elnevezést sokan kifogásolják. Kétségtelen, hogy a név nem fedi a módszer értelmét, hiszen régen is munkálkodtak az iskolákban, de túl értékeli magát az új eljárást is s nem határolja el a módszer lényegét. Kétségtelen azonban, hogy ez a módszer a rávezető (heurisztikus) módszer visszahatására jött létre. A rávezető módszerben bőven gondoskodunk arról, hogy a tanuló könnyen jusson az ismeretekhez (ez okból a tanár az útból minden akadályt elhárít), a munkáltató módszerben viszont a tanuló problémákat kap, hogy azokat saját erőfeszítésével ő oldja meg. A rávezető módszerben a tanár a vezető szerep, a munkáltató tanításban a tanár csak irányító és ellenőrző. A rávezető módszerben a tanulók a közölt ismereteket minden nagyobb gond nélkül „felcsipegetik“, az új módszer mellett a tanulóknak önálló szellemi és fizikai tevékenységeket kell végezniük.

Az elnevezés kifogásolása mellett egy másik vád a munkáltató tanítással szemben az, hogy a kezűgyesség kifejlesztését tekinti egyik főcéljának. Itt az a megállapítás a helyes, hogy az új módszerben is mindig a szellemi cél hangsúlyozása a lényeg, a kezűgyesség csak a szellemi kitűzések szolgálatában áll s annak bizonyos fokú igénybevétele csak a módszer örvendetes következménye. Vannak, kik azt is állítják, hogy a munkáltató eljárás szakirányba tereli a tanítást, holott a munkáltató tanítást csak módszertani kérdésnek tekint-
hetjük, mely természettudományi módszerrel dolgozik s a tanuló egyéni munkáján épül fel; az általa feldolgozott anyag most is a tantervhez igazodik.

Kétségtelen, hogy a munkáltató módszer még nem alakult ki egészen, sok tekintetben még kísérletezésről van szó, s csak egyes kiválogatott iskolákban folyik ilyen tanítás. A magyar pedagógusok előtt az a feladat áll, hogy a módszert alkalmazzák, kipróbálják, a tanulságokat levonják és számbavegyék azokat a nehézségeket is, melyeket különösen nagy tanuló-létszám, az anyagi fedezet hiánya és az iskolák szegényes felszerelése okoznak.

A munkáltató tanítás mellett nemcsak a tanuló, hanem a tanár is egyéni feladatok előtt áll. Éppen ezért a módszer alkalmazásánál a tanár részére megfelelő önállóság biztosítandó. Bizonyos pl., hogy ilyen tanítás mellett a tanóra szokásos hármas tagolása nem mindig tartható be. Az új anyag feldolgozása a tanulók egyéni munkáján épül fel, ezért erre több idő kell; meg-
eshet pl., hogy az egész órát, vagy kettőt is az új anyag feldolgozására kell fordítanunk, s csak a következő órában kerülhet sor a számonkérésre. A munkáltató tanításban tehát az egyéni és kollektív munkaórák a szükség szerint váltakoznak. Ezt annál könnyebb megvalósítanunk, mert az önmunkásság által megszerzett ismeretek mélyen maradnak meg az emlékezetben s így a számonkérő órákra való készülés nem okoz nagyobb gondot a tanulóknak.

Ami a munkáltató órák befolyását illeti, itt a következőket kell számba venni. Az új anyag felvételénél a munkaóra általában három részre tagozódik: 1. a tárgykör kijelölése és a részlet feladatok kitűzése; 2. a tanulók egyéni munkálkodása; 3. a lehozott eredmények összefoglalása. Sokszor az első, vagy harmadik részt, vagy mind a kettőt elhagyják. A tárgykör kijelölésénél kétféle nézet uralkodik. Vannak, akik azt kívánják, hogy a tanuló

teljes önállósággal dolgozzák, ezek az anyag feldolgozásával kapcsolatban minden útbaigazítástól tartózkodnak; mások szükségesnek tartják a célkitűzés alaposabb körülírását s ez okból a munkálatok elvégzésére bizonyos utasításokkal is szolgálnak. A két felfogás a kitűzendő feladatok megfogalmazásában is kifejezésre jut.

A vegytan munkáltató tanításában a feladatok az elérendő célhoz képest általában négyfélék: leírók, fogalommegállapítók, törvénykutatók és alkalmazók. Itt dr. Loczka Alajos könyve a budapesti középiskolák alsó osztályaiban egyes jeles szakemberek által kipróbált problémákat közöl mind a négy típusú feladatokra. A feladatok kiszemelésénél fontos, hogy azok mindig ugyanazon tárgykörben maradjanak. A veszélyesebb kísérletek feltétlenül mellőzendők. Nagy óvatosságra int a hidrogénnel és lánggal való kísérletezésnél; a robbanó, maró és mérgező hatású anyagoknak a kísérletekbe való bevonásától szintén tartózkodni kell. Kétségtelen, hogy ezek kivonásával talán a legszebb kísérletek maradnának el, megjegyzendő azonban, hogy a módszer nem cél, hanem csak eszköz s a kémia anyagában bőven találunk veszélyt kizáró problémákra is. A munkáltató teremben legyen mentőszekrény, vízesap, vagy elegendő víz; a tanulók kioktatandók, hogy esetleges szerencsétlenségek esetén miként viselkedjenek. A munkáltató tanítás mellett a tanmenet keretei fenntartandók, a munkaórák szervesen illeszkedjenek bele a tanmenetbe. Munkaórát csak akkor tartsunk, mikor annak rendszeres lefolyására az összes feltételek meg vannak. Az egyes órák feladatainak összeválogatásánál nem léphetünk fel túlzott követelésekkel, e végből ismernünk kell az osztály átlagos munkateljesítményeit és számba kell vennünk a tanulók különböző képességét is, másrésztől azonban annyi feladatot kell kitűzni, hogy az órán a legügyesebbek is legyenek elfoglalva. A feladatok az egész osztálynak szólnak, sorrendjük minden tanulóra legyen ugyanaz; könnyebb feladatok után jöjjenek a nehezebbek, mindenki annyi feladatot old meg, amennyit tud. Igen fontos a feladatok (problémák) megszövegezése. A szövegezés legyen rövid, világos, egyszerű és határozott s ne tartalmazzon magyarázó utasításokat. A problémákat vagy írásban, vagy szóval közöljük a tanulóval. Leghelyesebb, ha a feladatokat a táblára írjuk, vagy még inkább, ha azokat sokszorosított íveken a tanulók kezébe adjuk. A papíron hagyjunk helyet a tanulók megfigyeléseinek leírására és az eredmények megrögzítésére. Nagyon kíváncsi lenne, ha a munkáltató tanításra alkalmas problémák tanmenetszerű feldolgozásban, könyvalakban kiadtnának, ahol elegendő hely hagyatnék a tanulók feljegyzései és rajzai részére. Sok útmutatást nyújtanának az ilyen könyvek különösen a kezdő tanárok részére s általában nagyban hozzájárulnának a metódus sokoldalú megvilágításához.

A továbbiakban dr. Loczka könyve a munkáltató óra befolyásáról szól. Itt kétféle felfogás áll szemben egymással. Vannak, kik a tanulóknak az óra alatt semmi útbaigazítást nem kívánnak adni, mások viszont még a részletek magyarázatába is belébozsátkoznak. A középút a helyes, s legjobb, ha az okvetlenül szükséges megjegyzéseket zárójelben közöljük a problémákat adó szövegezésekben. Itt ismét néhány jó példát sorol fel a könyv a munkáltató feladatok összeállítására és megszövegezésére. A feladatok kiosztásával a munkaóra első része be is fejeződött. Arra kell törekednünk hogy a tanulók

a feladatok kitűzése után 5–6 perc múlva a munkát kezdjék meg.

Az a kérdés most már, mi a feladata a tanárnak a munkáltató órán. Kétségtelen, hogy itt egész más a szerepe a tanárnak, mint a kollektív órákon. Itt a munka van a középpontban, azért a tanárnak egészen háttérbe kell vonulnia. Ez eleinte nem megy olyan könnyen, mert a tanulók folytonos kérdésekkel próbálják ostromolni a tanárt. Le kell szoktatni erről a tanulókat, ami néhány óra után sikerül is. A tanulók megszokják, hogy munkájuk végzése közben csak maguktól várhatnak segítséget s hogy a tanár szerepe itt csak a körültekintő, néma felügyelet. A tanulók később annyira megszokják az új helyzetet, érdeklődésük annyira fokozódik, hogy a munkát nem is akarják abbahagyni. Tájékozásul a tanulókat munkájuk közben jó az idő múlására figyelmeztetni s rá kell őket arra nevelni, hogy az időt jól tudják kihasználni. Ami a fegyelmet illeti, az a munkáltató órákon lazábbnak látszik, mint a kollektív órákon, hol a tanulók néma csendességben vannak. A munkáltató órák rendszeren némi morajjal kezdődnek, de a munka menete később komoly munkafigyelmet teremt a tanulók között. Nem kell nagy dolgot csinálni abból sem, ha a szomszédos tanulók eleinte egymás segítségére vannak, mert végeredményképen mindegyik ambicionálja, hogy teljesen önálló munkát végezzen. A tanulók munka közben szerzett megfigyeléseiket, következtetéseiket és a lehozott eredményeket külön erre a célra használt munkanaplóba írják be. A munkanaplók a rendes tanulmányi jegyzetektől elkülönítve kezelendők, s azoknak vezetésére a tanulók különös gondot fordítanak. Világosítsuk fel a tanulókat, hogy jegyzeteiket a tanár esetről-esetre gondosan megvizsgálja, de nem osztályozza, hogy önállóságuk zavartalanul biztosítsák. Meg kell értetni a tanulókkal, hogy nem a teljesen egyező eredmények döntenek el munkájuk értékét, hanem az, hogy mennyire önálló és eredeti a végzett munkájuk. A munkafüzetet nem szabad lemásolniok. Fogalmazásuk legyen rövid, velős, határozott; a munkaórán ceruzával írjanak. Esetleges javításokat csak úgy szabad eszközölniök, ha a javítások mellett az eredeti szöveg is elolvasható. A tanárnak tudnia kell, hogy mi készítette a tanulót az esetleges korrigálásra. A tanulók munkája közben a tanár állandóan közöttük járkal, figyeli munkájukat és írásaikat. Ily módon az egyéni munkából már eleve sok tanulságot meríthet, s csak így tud egyes esetekben közbelépni, ha arra a munka további menetének biztosítására feltétlenül szükség van. Kétségtelen, hogy a munkáltató órán a tanár aránylag keveset dolgozik. Annál több dolga van azonban a tanárnak az órák előkészítésében, a problémák tervszerű megalkotásában, a szükséges eszközök kiválasztásával, kiosztásával s különösen a beszédett munkafüzetek gondos áttanulmányozásával. A munkanapló átnézése kétségtelenül a legfontosabb, a tanárnak feljegyzéseket kell tennie, hogy a munkaórákat követő megbeszélések során a tévedéseket kijavíthassa s általában az eredményeket tudatossá és precízzé tegye. A munkanaplókat nem osztályozzuk, de mindig látamozzuk s azokba esetleg buzdító megjegyzéseket írunk.

A munkáltató tanítás természetesen soha sem fogja kiszorítani a kollektív (demonstratív) órákat és eljárásokat. Túlsúlyba sem fog jutni, mert megjegyzendő, hogy nem minden anyag alkalmas ilyen feldolgozásra.

Igen fontos módszertani mozzanat a munkórák eredményeinek számbavétele. Itt többféle felfogás van. Vannak, kik a munkaórák után azonnal

rövid összefoglalást tartanak, hogy az eredmények a tanulók közreműködésével megállapíttassanak. Ilyen esetben a tanulók egyénenként beszámolnak az eredményekről. Ha a többség jó eredményt kapott, a tanár lezárja az órát azzal, hogy a hibásan dolgozók a hiba okairól a következő óráig gondolkodjanak. Ha sok hibát állapítottunk meg, akkor a legközelebbi órán térjünk ki a hibák kijavítására. Megjegyzendő, hogy a tanár ilyen számonkérés mellett a tanulókkal szemben túlságos követelményeket támasztott. Ilyen eljárás mellett nem volt elég idő a tanulók ismereteinek rendszerezésére és kiegészítésére, ami mindennél fontosabb. A gyakorlat azt mutatja, hogy a feldolgozott anyag rendszerezésére egy külön óra szükséges. Megjegyzendő, hogy a számonkérés az új anyag továbbépítésére is szolgál. A számonkérésbe a gyengébb tanulók feltétlenül bevonandók, bár sokszor megesik, hogy éppen a legtehetségesebb tanulók a legszerényebbek a beszámolásban. Van rá eset, hogy a számonkérésnél a munka eredmények pontos megállapítására az órának kisebb része is elegendő. Ha a tanár munkaórákon állandóan figyeli a tanulók füzetait, később a füzetek átvizsgálása is kisebb gondot okoz. A munkáltató tanításnál a tankönyv szerepe másodrangúvá válik, bár azok ilyen tanítás mellett sem mellőzhetők. Jó volna olyan könyvekről gondoskodni, melyek csak a tanítások kész eredményeit tartalmazzák.

A továbbiakban dr. Loczka könyve több példában a munkáltató terem berendezését ismerteti és szól a munkáltató óráknak az órarendbe való beillesztéséről, illetve elrendezéséről. Az órák beillesztésénél semmiképpen sem bolygassuk meg az iskola rendjét. Megállapítja továbbá, hogy az ilyen tanításhoz szükséges anyag és felszerelés biztosítása nem támaszt túl nagy anyagi nehézséget.

Összefoglalva a munkáltató tanítás előnyeit, megállapíthatjuk, hogy annak a tanulóban az érintett tárgy iránti érdeklődés felkeltése a főcélja. A tanuló ilyen módszer mellett valóban gyönyörködik saját munkájában. Az élményszerű kapcsolatok felejthetetlenek, az ismeretek maradandóbbak, a fogalmak világosabbak és tisztábbak lesznek. Ezt a tényt különösen az ismétlések igazolják. Az ilyen módszer tudatosan javítja a tanár módszerét is. Természetes, hogy a munkáltató módszer mellett le kell mondanunk a tananyag bizonyos részeiről s különösen akkor kell elhagynunk egyes ballasztokat, ha több munkáltató órát tartunk. A munkáltató tanítás eredményeit ma már elfogadottan nagy értékeket jelentenek. E módszer alapján biztosíthatjuk csak a laboratóriumi szellemet s láttatjuk tisztán azt az utat, mely a tudományos kutatás útja felé vezet. A munkáltató tanítás jövő fejlődése az lesz, hogy ez a módszer az eddig használt módszerekkel teljesen egybekapcsolódik. A laboratóriumi szellemnek, ha arra alkalom adódik, mindig érvényesülni kell. Ugy látszik, hogy a modern tanítás szelleme, ha nehezen is, ebben az irányban érvényesül.

Szervesen ide kapcsolódik Dr. Loczka könyvének következő 14. fejezete is, melyben a külföldi államok közül Németország, Franciaország és Anglia kémia-tanításának kérdéseit tárgyalja.

Másodízben foglalkoztunk lapunk hasábjain Dr. Loczka Alajos könyvével. Annak minket leginkább érdeklő két fejezetét ismertettük részletesen. Tettük

-ezt azért, hogy e kitűnő könyv új szempontjaira és értékeire rátereljük a figyelmét mindazoknak, kik a modern módszertani és didaktikai problémák iránt érdeklődést tanúsítanak.

Kratofil Dezső.

W. O. Döring: Pädagogische Psychologie. A. W. Zickfeldt, Osterwick—Harz, 1929. N. 8-r., 359. l. Ára füzve 10.50, vászorkötésben 12.— M.

(Ez a könyv a pedagógiai lélektannak korunk színvonalán álló tudományos szintézise. Nem egyoldalúan a gondolkodási funkciókra veti a súlyt, nem követi egyoldalúan a természettudományi irányt, mely a lélek életét mozaik-szerű elemekből építi fel, hanem a gyermeki lélek egységét mutatja be, művelődési lehetőségeinek kidomborításával. Ez a természet- és szellemtudományi szintézis alapján álló lélektan valósítja meg azon követelményeket, melyeket a modern pedagógus a lélektannal szemben támaszt. Döring könyve figyelembeveszi a legújabb lélektani kutatásokat és pedagógiai fejleményeket, az új iskolai törekvéseket lélektani reflektorral világítja meg. A munkaiskola, osztánítás, iskolaszervezet, szelekció, intelligenciavizsgálat, pályaválasztás, szexuális kérdés, akaratnevelés és sok más aktuális problémának lélektani alapvetését kapja az olvasó.

A könyv bevezetése a lélektan feladatával, beosztásával és módszereivel (önmegfigyelés, önbírálat, kísérlet, teszt, munkaközösség) foglalkozik. — Az 1. fejezet a gyermek személyiségét, mint egységet tárgyalja (a személyiség fogalma, a gyermek és a világ, a lelki élet, a lelki fejlődés: korai gyermekkor, középső gyermekkor, az érettség kora). — A 2. fejezet a gyermeki személyiség dispozicióit ismerteti (a dispoziciók általában, felosztásuk, az egyes dispoziciók: temperamentum, jellem, intelligencia, képzelet, emlékezet, tehetség, szuggesztibilitás, szexualitás, fáradás- és gyakorlóképesség). — A 3. fejezet a lelki jelenségekről szól (az érzéki észrevétel fogalma és fajtái, a gyermekkorban való fejlődésük; a képzet, asszociációs jelenségek, képzettypusok, a gyermek képzetköre; az érzelem fogalma és fajtái, a gyermek érzelmi életének fejlődése). — A 4. fejezet a lelki aktusokról értekezik (akaratú aktusok: akaratélmények és tevékenységek, a gyermek akarata; a figyelem, a gyermek figyelmének alakulása; képzeleti aktusok; gondolkodási aktusok: gnodolkodás és nyelv; a gyermek szellemi fejlődése, iskoláztatás; a gyermek értékelési magatartása: ökonomikus, esztétikai, erkölcsi és vallási értékelés). — Az 5. fejezet az iskolai osztály lélektanát fejtegeti. — A 6. fejezet a tanító lélektanáról ad mesteri képet.

A mű tartalmának vezérszavas ismertetése is megvilágítja sokoldalú gazdagságát, s a nevelés és tanítás kérdéseivel való állandó, szerves összefüggését. *Nem csupán kész eredményeket közöl, hanem bepillantást enged a tudományos kutatás módszereibe is.* Ez képesíti arra, hogy a pedagógusnak ma már nélkülözhetetlen lélektani iskolázottságát komolyan mélyítse, ami a tudatos és helyesirányú pedagógiai eljárás alapja. A közoktatás szervezetének bármely fokán működő pedagógusok haszonnal tanulmányozhatják.

Szántó Lőrinc.

A tanítás problémái. Szerkeszti: Vajthó László. Budapest. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.

3. Papp István: *A magyar nyelvtan nevelőereje.* 50. 1.

4. Gedő Simon: *Az irodalmi oktatás a német nyelv tanításában.*

5. Prónai Lajos: *A magyar nyelvi olvasmányok módszere tárgyalása.*

A sorozat, melynek két első füzetéről a Cselekvés Iskolája hasábjain már megemlékeztünk, úgy látszik megizmosodott, bizonyára nagy öröme mind-azoknak, akik a didaktikai kérdések fontosságát felismerték. Az előttünk levő füzeteket ismét a jobb tanítás módjainak keresése kapcsolja össze, ezenkívül valamennyin érezhetjük a nyelv- és irodalomtudomány újabb célkitűzéseinek hatását. Ez a korszerű elméleti orientáció azonban mindig szervesen kapcsolódik a felvetett tanítási probléma gyakorlati követelményeihez.

Papp István munkája különösen alapos és mély elméleti megfontolásokon keresztül veszi szemügyre anyanyelvi oktatásunk kétségtelenül legsúlyosabb kérdését. A magyar nyelvtan nevelőerejéről írott füzete didaktikai és nyelvtudományi felkészültségével ebből a kitűnő sorozatból is kiválik. Célja azt az egyre jobban mélyülő szakadékok áthidalni, mely a nyelvtan régi-módi rendszere és didaktikai feltagolása meg az új iskola követelményei között tátong. Ki meri mondani, sőt részletesen bizonyítja, hogy a régi nyelvtan, (úgy is mondhatnánk, hogy az a nyelvtan, melyet iskoláinkban — sokszor csak más szellemű tankönyv híján, — jórészt még ma is tanítanak), alig más, mint száraz adatfelsorolás, mely néha teljesen értelmetlen részekből áll, továbbá, hogy a nyelv jelenségeit a gyerekek nehezen hozzáférhető módon a formális logikával, gyakran igen mesterkéltén próbálja megmagyarázni, legtöbbször szavakon nyargal csupán s alig gyakorol más, mint az emlékezetet. Talán nem árt, ha a füzet egyik meggondolkoztató mondatát egészében ideírjuk: „A régi nyelvtan meghatározásai vagy felületen mozgó szóismétlések, vagy a tényekkel ellenkező képzelgések.” És vajjon akad-e olyan tanár, aki a tanítás közben nem érezte volna ezt? — A bátor kritikai rész után, melynek elhangzását már régen vártuk, azt a problémát veti fel, hogy mily módon lehetne a régi, száraz nyelvtani anyagot a nevelés érdekeit igazán szolgáló, lélekformáló anyaggá átgúrní. Az alapszempontok kijelölésében csatlakozik a szel-lemtudományok ma már általános, de az iskolai tanításba még eléggé be nem nyomult idealista szemléletéhez: a nyelvtudományi idealizmus pedagógiai célokra is felhasználható új elgondolásaiól indul ki. Ezenkívül az ed-digiéknél jobban hangsúlyozza a nyelvtörténeti, de különösen a nyelv-járastani szempontokat. A nyelvtudományi idealizmus, mint ismeretes, a beszédben is az ember szellemi mivoltát keresi, tehát végső gyökerei ugyanazok, mint az új irodalom-, történet- és művészetlátásnak. Papp Ferenc munkájának nagy jelentősége, hogy ezt a pontot a középiskolai nyelv-tanítással kapcsolatban felveti. A történet- és irodalomtanításban, sajnos, elég ritkán, már érvényesül az új szemlélet, viszont jól tudjuk: az eredményes nevelés elengedhetetlen feltétele, hogy a tanuló ugyanazt a szellemet érezze, mikor a nyelvtant, vagy az irodalmat tanulhatjuk vagy a történeti esemé-nyekről beszéltünk véle. Jól tudjuk azonban azt is, hogy a múlt század pozití-vista szemlélete iskoláinkban ma talán ép a nyelvtanítás terén a legerősebb és az elavult szemlélet elhagyása igen nehéz lesz, hiszen sok esetben az egye-temen tanult anyag újjárendezését és tanításban beváltnak látszó, megkövült

Klisék elhagyását követeli a tanártól. Papp könyve bizonyosfokig megkönnyíti a maibb tanítási módra való áttérést. Új szempontjait (nyelvesztétikai, nyelvlogikai és nyelvetikai) mindvégig a gyakorlati tanításból kiindulva veti fel. Gyakorlati utasításait pedig (nem ártott volna, ha ezekből többet is kapunk) még azok is hasznosíthatják, akik alapelgondolását nem tennék teljesen magukévá. Amit a nyelvtörténet és nyelvhasználat fontosságáról mond, elsősorban a középiskolai tanításra vonatkozik, viszont amit a nyelvjárásokról mond, azt a polgári iskolai tanároknak különösen érdemes végiggondolni. Papp felfogása t. i. az, hogy az iskolának nem szabad a gyermek lelkét igazi anyanyelvétől, a nyelvjárásától kíméletlenül elfordítani, sőt reá kell vezetni arra, hogy ez milyen nagy kincs, mennyivel többet ér egy szintelen papírnyelvnél. Ez természetesen nem azt akarja jelenteni, hogy az irodalmi nyelv megtanulása fölösleges lenne, de a tájnyelv védelmében mi a tanulmány szerzőjénél is tovább mennénk, nemcsak az iskolán kívül, hanem az iskolában, „felelés“ közben is megengednénk a gyermek megszokott nyelvének használatát, természetesen állandóan tudatosítva a tájnyelv és az irodalmi, illetve beszélt és írott nyelv közötti különbséget. — Papp Ferenc könyve, melyet itt csak nagy vonásokban ismertettünk, számos részletkérdést is szellemesen és újszerűen világít meg. Hisszük, hogy a kitűnő könyv sokkal előbbre viszi a legkedvesebb nyelv tanítását s ezen túl, valóban elősegíti írójának azt a célkitűzését, hogy a tanulókat az eddig száraznak hitt nyelvtanításon keresztül is egy magasabbrendű szellemvilág részeseivé tegyük.

Gedő Simon munkájából, mely a középiskolai német nyelvtanítás szempontjából íródott, a lényegesen más lehetőségekkel rendelkező polgári iskolai tanár elsősorban az általános alapelvekre és a kezdő fokon való gyakorlati tanításra fektetve okulhat. Helyesen látja, hogy az irodalmi olvasmányt a tanuló lelki fejlődésének fokai szerint kell kiválasztani. Ez a követelmény csak az első pillanatban látszik egyszerűnek, a közkézen forgó tankönyvek jórésze pl. nagyot vét e szabály ellen. Ép ezért örülhetünk a füzet jórészét kitöltő, jó irodalomtörténeti és esztétikai érzékkel összeállított olvasmánytervezetnek, melyből nem csak a német, hanem helyenkint a magyar irodalom tanára is okulhat.

*Prónai Antal*nak a munkáltató tanítás elvét hangsúlyozó tanulmánya kevés új szempontot hoz, de jól összefoglalva elmondja mindazt, amit az irodalmi olvasmányról mondani kell. Ugy vesszük ki, hogy maga a szerző is elsősorban az olvasmánytárgyalási példák miatt írta meg rövid munkáját. Ezekben a példákban keresztül egy szép nevelői műltra visszatekintő gyakorlati pedagógus beszél, már ezért is érdemes valamennyit elolvasni. Csak egy, különben nem alapvető mondatát kifogásoljuk. Egy helyen, felfogásunk szerint is helyesen, megjegyzi, hogy művészettörténet köréből vett hasonlatok, (megfelelő műalkotások bemutatása) közelebb hozhatják az olvasmányt a tanulóknak érdeklődéséhez.

Ugy gondoljuk, hogy ez az eljárás csak akkor célravezető, ha a szóban levő irodalmi művel azonos esztétikai értékű és stílusú képet, vagy szobrot (esetleg zenedarabot) tudunk bemutatni. Nem hisszük pl., hogy Benczúr és kortársainak történeti festményei lényeges útbaigazítást adnának Vörösmarty

époszai felé, sőt félünk, hogy aki ezeken a képeken közeledik a *Zalán futásá-*hoz, sok lényeges szépségéről és a korra jellemző stíluseleméről eleve elterelte figyelmét.

Dr. Kratochfill-Baróti Dezső.

KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK.

(Külföldi folyóiratok nyomán)

1. Nemzetközi pedagógiai intézmények. A háború utáni erős pacifista áramlat, a nemzetközi intézményeknek egész tömegét hozta létre. Az Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 33 különböző, olyan nemzetközi szövetséget sorol föl, amelyek nevelési és tanítási, vagy ezzel határos kérdésekkel foglalkoznak. A Nemzetek Szövetsége, amelynek célja a népek megbékéltetése, megelégedéssel látta ezen nemzetközi törekvéseket, mert meglátta, hogy a nemzetközi politikai együttműködés megszilárdításának egyik leghatásosabb eszköze az iskola. Minden iskola feladatátul kell tenni, hogy az ifjúságot a világbéke ideáljára nevelje és megbarátkoztassa azzal a gondolat-tal, hogy a nemzetközi együttműködés a világügyek intézésének egyedül helyes módja. A Népszövetség felhívta a kormányok figyelmét az iskolák ezen feladatára, azzal a kéréssel, hassanak oda, hogy az iskolák ismertessék a Népszövetség célját és ennek elérhetésére igénybe vehető eszközöket. Továbbá, hogy a kormányok adjanak a közép- és felső iskolák tanulóinak és a cserkészcsapatoknak minden könnyítést, külföldi utazások lebonyolítására. Az ifjabb nemzedék egyes tagjai ezáltal megismerkednek más nemzetek hasonló korú fiaival és ilymódon egyes tagjai ezáltal megismerkednek a más nemzetek hasonló korú fiaival és ilymódon az ifjúkori barátság alapján megkezdik a nemzetközi kapcsolatok megteremtését.

A Népszövetség törekvéseinek előmozdítására 1922-ben megalakította a *Szellemi Együttműködés Nemzetközi Bizottságát* (Comission International de Coopération Intellectuelle), melynek tagjaiul 12 nemzethez tartozó tudóst választottak. Ez a bizottság, a szükséghez képest tartja Genfben üléseit, feladata az iskolai nevelés terén fölvetődött tervek tanulmányozása, hogy nevelésügyi kezdeményező lépéseket javasoljon a Népszövetségnek. A Bizottság és a tag-államok közötti kapcsolat létesítése céljából, a Népszövetségben képviselt országokban hivatalos pedagógiai tájékoztató állomásokat szerveztek, hogy ezek útján az illető állam nevelő és oktató munkásságáról megbízható felvilágosítást kaphasson. Eddig 55 államban szervezték meg a nemzeti bizottságot, amelyek vagy erre a célra alakultak, vagy meglévő intézményeket bízta meg ezzel a feladattal. Így pl. nálunk *Berzeviczy Albert* elnöklete alatt alakult meg a bizottság, míg Ausztriában a bécsi egyetemi pedagógiai szemináriumot bízta meg ezzel a feladattal.

A Népszövetség a feladat megkönnyítésére több nemzetközi szövetség létesítését támogatta. A genfi Bizottságnak mintegy végrehajtó szerveként működik Párizsban a *Szellemi Együttműködés Nemzetközi Intézete* (Institut International de Coopération Intellectuelle), melynek főfeladata a genfi Bizottság által hozzá utalt tudományos, művészi, irodalmi és pedagógiai kérdé-

sekben módszereket keresni, gyümölcsöző nemzetközi együttműködés létesítése. Kíváncsún tartják, hogy az államok kormányai rendeleti úton léptessék életbe azokat a javaslatokat, melyeknek végrehajtását a Népszövetség szükségesnek tartja. Így pl., hogy az iskolák minden tantárgynál emeljék ki azokat a mozzanatok, amelyek a nemzetközi megértést, az egyes nemzetek kulturális vívmányainak kellő megbecsülését előmozdítják. Ki akarják írtani az iskolák tananyagából a gyűlölséget szító részleteket. Így különösen a történettanítás a múltban az ifjúság lelkében a háborús szellemet ébresztette, mert a tanítás nem volt egyéb a háborúk dicsőítésénél, közben gondosan elhallgatták a háborút követő nyomort, pusztulást, gyászt. Ezt a tanítást akarják a kormányok támogatásával megváltoztatni, a háborús történet helyébe kultúrtörténetet kívánnak tenni, hogy a történettanítást is a békevágy, a nemzetközi egyetértés szelleme lengje át.

A nemzetközi bizottság gondolatainak terjesztése végett, számos munkálatot ad ki a Népszövetség. Évenként megjelenik az *Annuaire International de l'Education et de l'Enseignement* című évkönyv. Az első kötet 1933-ban jelent meg, 35 állam közoktatásügyi miniszterének az illető állam tanügyi állapotáról szóló jelentését tartalmazta. Az 1934-ben megjelent második évkönyv már 53 állam jelentését közli. A kötet igen érdekes tanulmányt közöl, mely áttekintést nyújt az egyes államok nevelésügyének fejlődésében mutatkozó irányzatról.

Egy, a múlt évben *L'Admission aux Ecoles Secondaires* címen megjelent kiadvány a népiskolán túl való iskoláztatással foglalkozik. Mióta egyes államokban a közép- és felsőfokú iskolák aránya túlsúlyos, az ezen iskolákba való fölvétel módjait, a pedagógiai és pszichológiai szemponton túl, szociális és közgazdasági fontosságot is nyert. A genfi Bizottság az összes tagállamok minisztériumaihoz kérdő ívet küldött szét, hogy a kérdésnél mutatkozó alapelvekre és a vele összefüggő egyéb kérdésekre adatokat nyerjen. 55 állam felelt a kérdésekre. A beérkezett gazdag anyagot négy szempont szerint feldolgozva, adják közre ebben a munkában. Táblázatba foglalja az 55 állam közép-fokú iskolarendszerét. A tandíj, tandíjmentesség és nevelési segélyekre begyűjt adatok élénk képet festenek a legkülönbözőbb szociális és művelődési politikai felfogásról és mutatja ennek befolyását a középfokú iskolák népeségére. A kiválogatásnál, az egyes államokban követett elvek és módszerek minden elgondolható pedagógiai, pszichológiai, szociális és szervezeti problémák szerepelnek és mindenütt az a törekvés, hogy az új generáció magasabb iskoláztatásban részesüljön és ennek következtében mindenütt a középfokú iskoláztatás fejlesztésére töreksenek.

Nagyobbrészt a Népszövetség támogatásával alakultak: a középfokú iskolák tanáregyesületek nemzetközi szövetsége, a tanítóegyesületek nemzetközi szövetsége, a szakiskolai tanárok nemzetközi szövetsége, hasonlóképpen: az evangélikus nevelés- és oktatásügy-, a pedagógiai egyesületek-, az erkölcsi nevelés-, a nevelés megújításának-, a felnőttek oktatásának-, a kereskedelmi szakoktatás-, a családi nevelés-, a nyomorék gyermekek nevelésének-, az egyetemet végzett nők- stb. nemzetközi szövetsége. Minden szövetségnek meg van a maga többnyelvű folyóirata. A szövetségeknek és folyóiratoknak ez a túltengetése természetesen sokszor a színvonal rovására megy.

2. A Nemzetközi intézmények tevékenysége. A genfi Nemzetközi Bizottság a párizsi Nemzetközi Intézet támogatása mellett igen széleskörű munkásságot fejt ki. Nagy eredményeket várnak a nemzeti bizottságok összejöveteleitől, amelyeket a genfi bizottság rendez és támogat. Ezekhez a nemzetközi konferenciákhoz jó előre gyűjtik az anyagot és a problémák kellő előkészítése után viszik azokat a nemzetközi konferenciák elé. Szorgos előkészítő munka folyik a munkanélküliek gyermekeinek a kérdésére, a fiatalok munkanélküliek kérdésére, a tankötelezettség meghosszabbításának kérdésére, a felnőttek művelődési lehetőségeinek kérdésére és a törtenettanítás reformjának kérdésére vonatkozólag.

a) Kérdést intéztek a tagállamokhoz, hogy milyen a munkanélküliség következménye a tanuló gyermekekre nézve. A bizottsághoz befutott jelentések igen elszomorító viszonyokról számolnak be. A ruhahiány, az egészségtelen lakásviszonyok és főként a hiányos ételmezés káros hatása erősen érezhető az iskolákban. Az Északamerikai Egyesült-Államokban a gyermekek ezrei nem mehettek télen iskolába, mert hiányos a lábbelijük. A rosszul táplált amerikai iskolás gyermekek számát 6 millióra becsülik. A gyengeelméjűség szaporodásának okát a szociális viszonyokban vélik megtalálni. Hasonló jelentések érkeztek Belgiumból, Német-, és Lengyelországból is. Lengyelországban különösen a lakásviszonyok rosszak, az iskolásgyermekeknél a hiányos alvás nagyfokú idegességet okoz. Németországban is megállapították, hogy az iskolai bukások szaporodását a munkanélküliek gyermekei okozzák.

b) A tankötelezettség meghosszabbításának a kérdése szorosan összefügg az ifjúkori munkanélküliek kérdésével. A különféle országok pedagógusait régen foglalkoztatja ez a probléma, de az a tény, hogy az iskolaidőnek meghosszabbítása a fiatalság ezreivel csökkentené a munkanélküliek számát, teszi a kérdést gazdaságivá is. A Bizottság a következő kérdéseket intézte a tagállamokhoz: 1. Fölvetődött-e az ön országában a tanítási idő meghosszabbításának a kérdése? Ha igen, milyen indoklással? — 2. Milyen nehézségek akadályozzák a probléma megoldását?

A kérdésekre 47 közoktatásügyi miniszter válaszolt. A jelentéseket a Bizottság vasos kötetben adta közre. Több ország azt válaszolta, hogy náluk a kérdés föl sem vetődhetett; mert minden anyagi erejüket meg kell feszíteni, hogy az érvényben lévő kötelezettséget végrehajthassák. Romániában a tankötelezettség be nem tartására kiszabott büntető rendelkezéseket, gazdasági okokból föl kellett függeszteni, azóta a 7 évi iskolakötelezettséget sem tudják végrehajtani. Spanyolországban a törvényes tankötelezettséget csak a városokban tudják végrehajtani, a vidéken hiányoznak erre a célra az épületek. A büntető rendelkezéseket itt sem érvényesíthetik.

Az államok túlnyomó nagy többsége szükségesnek tartaná a tankötelezettség meghosszabbítását nemcsak gazdasági, hanem főként pedagógiai szempontból. A 14-ik életév a gyermek testi és lelki fejlődésének olyan korszaka, amely nem alkalmas arra, hogy a tanuló az iskolát elhagyva, a gyakorlati életbe kerüljön. Ez a megállapodás elsősorban a leánygyermekekre áll. Belgiumban erre való hivatkozással a leányok iskolakötelezettségét két évvel akarják meghosszabbítani. Erre az időre a legfontosabb tantárgyként említik

a háztartástant, csecsemőápolást, háztartási gyakorlati munkálatokat és a kézimunkát.*

Anglia, Svédország és az Északamerikai Egyesült-Államok elsősorban gazdasági szempontokat emelnek ki, de mindenütt pénzügyi nehézségek állanak a terv megvalósításának útjában. Az angol parlament ismételt elutasított erre vonatkozó javaslatokat, mert megállapították, hogy az egy évvel való meghosszabbítás 6,250.000 fonttal emelné a tanügyi költségvetést. Amerika a téli hónapokra akarta az ifjúságot a 9. és 10-ik évre az iskola látogatására kötelezni, de ennek is leküzdhetetlen nehézségei vannak. Ausztriában szükség van az ilyen korú gyermekekre. A városokban az iskolából elbocsátottak ezrei csavarognak foglalkozás híján, anyagi nehézségek akadályozzák a kívánatos terv megvalósítását.

A bizottság kiemeli, hogy több országban dícséretes erőfeszítéssel iparkodtak a kérdést megoldani. Írország a kis szigeteken lakó szülőket állami támogatásban részesíti, hogy gyermekeiket a városokba küldhessék az iskolába. Skócia is meghosszabbította az iskolakötelezettséget. Dániában és Lengyelországban az ifjú munkanélkülieknek tanfolyamokat rendeznek.

A beérkezett jelentések alapján a Bizottság megállapította, hogy az egyes országok lehetőségei annyira eltérők, hogy általános érvényű határozatra nem lehet jutni. Az ebben a tárgyban tartott nemzetközi konferencia kívánatosnak tartja, hogy a tankötelezettség 7 évnél rövidebb ideig ne tarthasson. Pedagógiai szempontból azonban arra kell törekedni, hogy az iskolaidő fiúk és lányok 15—16 éves koráig kitolassék, amikor a gyermek testi, szellemi és erkölcsi fejlődése már kellőképpen biztosítva van. Addig is, amíg ez megvalósítható, ajánlják az egyes államoknak, hogy az iskolaidőn túl tegyék kötelezővé az iskolán kívüli oktatást lányok részére a háztartásból, fiúk részére a különféle foglalkozásoknak megfelelő ismeretekből.

c) A Bizottság legnehezebb feladata a történeti tankönyvek ellenőrzése, hogy a tanítás a nemzetek megbékülését szolgálja-e? A Bizottság készítette elő az 1932-ben Hágában tartott nemzetközi konferenciát, melynek tárgya a történettanítás reformjának a kérdése volt, és amely elhatározta, hogy a történettanítást meg kell szabadítani mindentől, ami tudományellenes, elavult, vagy alkalmas a népek közötti gyűlöletet szítani. A múlt évben tartották Baselen a második nemzetközi konferenciát, ahol a következő kérdéseket tárgyalták:

1. Az ön véleménye szerint mi a célja és lényeges jegye a középiskola történettanításának?

2. Milyen helyet foglaljon el a történettanítás? Az ön országának nyilvános tanintézményeiben elég és megbízható ismereteket nyújt a történettanítás más népek jelentőségének a megismerésére?

3. A történettanítás mai formáját alkalmasnak tartja-e arra, hogy a népek kölcsönös megértését szolgálja?

Már az első kérdésnél összeütköztek az ellentétes vélemények. A belga és francia szónokok kijelentették, hogy ők egyszerű művelődési tárgynak

* Ez a nemzetközileg is megállapított tény, szól a csonka négyosztályú magyar polgári iskola ellen is.

tekintik a történetet, melynek célja az ifjúsággal a nyugati kultúra alapjait megismertetni. A francia Pagés büszkén hivatkozott arra, hogy nekik sikerült a módszer szabadságát és teljesen tendenciamentes tanítást biztosítani. Az olasz Volpe szerint a történettanítás csak a nemzet szolgálatában lehet sikeres. Szerinte a háborúk is szentek és igazságosak, ha a nemzet érdekeit szolgálják. A németek szónoka, dr. Edelmann, a hazuról kapott szigorú utasításnak megfelelően, teljesen a „Führer“ szellemében beszélt. A lengyelek az igazság szolgálatában álló, tiszta tudományos történettanítás mellett foglalt állást. A svájciak a történeti eseményeknek minden nemzeti érdektől mentes, teljesen tárgyilagos értékelését kívánták.

A második kérdés még élsebb vitára adott alkalmat, az ellentétek itt viharos összeütközéseket is eredményeztek. Brandt erlangeni egyetemi tanár a saját tankönyveit ismertette. Szerinte a német történetírás minden fontosabb európai kérdésben megtartja a megkívánható tárgyilagosságot. Egyébként pedig behatóan érdeklődik a szomszéd államok története iránt. A francia Isaac szintén a saját tankönyveiről beszélt, bemutatja a számbeli viszonyt, amely fennáll a nemzeti és általános történet tanítása között. Pedagógiai szempontból sajnálja, hogy a keleti népek kultúrájával nem foglalkozhatik bővebben. A legújabb történetet az ellenség szempontjából is megvilágítja, amivel legjobb hite szerint, a népek kölcsönös megértését szolgálja. Az olasz Volpe szerint az általános történet tanítására vonatkozólag nem lehet általános érvényű mértéket felállítani. Nagy államoknak e tekintetben más a szükségletük, mivel a történetet csinálják, mint a kis államoknak, amelyek a történetet csak megélik. Olaszországban az általános történetet is nemzeti szempontból értékeli. A francia forradalom bizonyára fontos világtörténelmi esemény, de nem minden nemzetet érdeklí egyformán. A hollandok és svájciak szerint a nemzeti történelmet be kell illeszteni a világtörténelembe.

Ezen tárgyilagos vita után következett az éles összeütközés, Reimann berlini tanár Isaac beszédére reflektálva, bemutat francia tankönyveket, amelyek gyűlöletet szítanak és rágalmakat terjesztenek más népekkel szemben. Zeller strassburgi tanár szemrehányást tesz a németeknek, hogy ők mindig kivonták magukat az európai sorsközösségből. A nagyon éles vitát a francia Pagés terelte helyes mederbe, kifejtve, hogy nem annyira a tankönyvek tárgyilagossága a fontos, mint maguk a tanárok, akiket történelmi tárgyilagosságra kell nevelni.

d) A középfokú iskolák tanáregyesületeinek nemzetközi szövetsége (Bureau international des fédérations nationales du personnel de l'Enseignement Seondaire) a háború előtt keletkezett, de fejlődésnek a Népszövetséggel való közelebbi kapcsolata indította. A szövetség közlönye a Bulletin International három nyelven (francia, angol, német) jelenik meg. A szövetség célja a középfokú iskolákat érintő pedagógiai problémák tárgyalása által a középfokú oktatás fejlesztése, a nemzetek közötti szolidaritás kifejlesztése és a béke gondolatának megerősítése. A szövetség minden évben kongresszust tart. Az első kongresszus 1920-ban Strassburgban volt, azután: Párizs, Luxemburg, Prága, Varsó, Belgrád, Genf, Bukarest, Hága, Brüsszel, Párizs, London. Az 1932-iki londoni kongresszuson már 24 állam képviseltette magát és a fölvetett 26 állam közel 100.000 tagot számlált. A kongresszusokon szereplő tárgyak voltak: A coeducáció, a középiskolai tanárok pedagógiai képzése, az erkölcsi

nevelés szerepe a középiskolában, a család és az iskola, küzdelem az alkohol és a dohányzás ellen, az alsó-, közép- és felső oktatás összhangba hozatala, a tanuló egyéni tevékenységének biztosítása a tanítás módszere által, a mozi szerepe a tanításban, a történelem tanítása és a béke szelleme stb. A programmon tehát a háború utáni középfokú oktatás legfontosabb problémái szerepeltek.

A szövetség folyóirata a múlt évben közli az egyes országok azon állomásait, ahol a tanulók külföldi utazásait és a tanulócsereit előmozdítják. Ezek között szerepel Magyarország a következő címmel: Budapest, Cukor-utca 6.

e) 1927-ben alakult „A tanítóegyesületek nemzetközi szövetsége” (Fédération internationale des Associations d'Instituteurs), melynek a legnagyobb német, francia, angol tanítóegyesületek a tagjai. 1930. óta a Magyarországi Tanítóegyesületek Országos Szövetsége is tagja. A londoni kongresszus állapította meg a Szövetség célját: 1. Kívánjuk a tanítóság egységét; 2. haladást tudományos és gazdasági tekintetben; 3. a világbéke érdekében kívánnak munkálkodni.

f) A nevelők nemzetközi konferenciáját 1935-ben Japánnak kellett volna összehívni. De a taifun okozta katasztrófális károk következtében kénytelen volt ezúttal Angliára hárítani az összehívást. A konferenciára az egész világról mintegy 1000 tanítót vártak Japánba, amire Japán félmillió Yent (kb. egy és félmillió pengőt) állított be a költségvetésébe. De a károk okozta nagy költségek fölemésztették ezt az összeget, így a nemzetközi konferencia augusztusban Londonban lesz.

g) A szakiskolai tanárok nemzetközi kongresszusa 1936. áprilisában lesz Rómában. A kongresszus tárgysorozatán szereplenek:

1. A szakoktatás és gazdasági élet. A szakiskolát végzettek munkánélkülisége.

2. A technikai iskolák gyakorlati tárgyainak tanítására képesítés.

3. A nő fontossága a gazdasági életben. A háztartásra és a nőt leginkább megillető foglalkozásokra való képzés.

4. Általános kérdések, különösen a szakirodalom kérdése.

3. A német Landjahr. A múlt év április 1-én lépett életbe Németországban az a miniszteri rendelet, mely szerint minden városi fiú és leány, a kötelező nyolc osztály elvégzése után köteles egy kilencedik évet az ú. n. Landjahrt valamelyik falusi táborban tölteni. Célja nem a tankötelezettségnek sokat trevezett meghosszabbítása, hanem a nemzeti szociálizmus nevelési rendszerének megvalósítása, az ifjúságot együttélésre, tömörülésre nevelni és kiküszöbölni azt az egészségtelen viszonyt, amely idők folyamán falu és város között kifejlődött. Az igazi nagy népközösség csakis a két tényező közelítésével, az egymás munkájának megismerésével és megbecsülésével alakulhat ki. Werner Fritzsche az első Landjahr vezetője, az Internationale Zeitschrift für Erziehung utolsó számában számol be az első Landjahrban szerzett tapasztalatokról. Eszerint az első kísérlet tökéletesen sikeresnek mondható és jövőre már az egész birodalomra kiterjesztetik ezt a kötelezettséget. Az első évben 22.000 tanulót válogattak ki Berlin, Breszlau városokból és a rajnamenti ipartelegekről, akiket 500 táborban helyeztek el. Az 1400 vezető tanítót előzőleg 36 táborban képezték ki erre a célra.

A vezetők elé a következő feladatot állították: a mezei munkát, időnkénti vándorlásokat és falusi megfigyeléseket olyan élménnyé kell alakítani, amely élmény a haza és nép helyes megértéséhez vezessen. Ez ne az iskolai szünidő romantikája legyen, amely egy kis falusi tartózkodást élvezetté varázsol, hanem a munka és a falusi élet mindennapi tapasztalata, a mezőn és réten töltött sok esős és verőfényes délelőtti emléke, a kemény, izzadságos munka, a kenyérért való megszolgálás új és kitörülhetetlen érzéseket kelt a nagyvárosi gyermekben, akinek nagyapja maga is még a falusi rögöt túrta és az unokák közül nem egy kaphat kedvet az ösfoglalkozáshoz való visszatérésre.

A táborokban a két nemnek más-más megfelelő munka jut. A leányok főként háztartási munkákat végeznek. Az önellátás alapelvein élnek, amely minden kisebb-nagyobb házimunka elvégzésére megtanítja őket a konyhában, a pincében, a szobában, a konyhakertben, a virágágyaknál, de az istállóban és a mezőn is. Vannak táborok, ahol a leányok maguk sütik a kenyeret és a mezei munka ideje alatt sok paraszt anyát tehermentesítenek azzal, hogy kis gyermeküket gondozzák, míg ők a mezőn segédkeznek. A falusi gyermekek egész seregét gyűjtik össze a tábori gyermekkertekbe, ahol a nagyvárosi leányok gondozzák őket nagy hasznára mindkét félnek.

A fiúk sok előítélettel kerültek a táborokba, a legtöbb csak nehezen tudott beleszokni a falusi életbe. Később azonban nagyon szívesen végezték a rájuk bízott nehéz munkát. A tavasz első zöldülésétől a decemberi fagyig, a falusi élet minden mozzanatát átélték.

Napirend a táborban nyáron:

- 6 órakor ébresztő, reggeli torna, fürdés, szobarendezés.
- 7 órakor zászló kitézése, reggeli dal, napi rendelkezés kiadása.
- 7 óra 10 perckor reggeli.
- 7 óra 45 perckor elvonulás a munkahelyekre kiválasztott gazdákhöz. A tábori szolgálatra kirendeltek a konyhába vagy tábori kertbe.
- 12 órakor visszatérés a táborba, mosdás, ruhatisztítás.
- 12 óra 30 perckor gyülekezés, jelentések postakiosztás.
- 12 óra 45 perckor ebéd.
- 14 óra 30 percig szabad idő.
- 16 óráig sport és játék.
- 16 órakor uzsonna.
- 18 óra 30 percig iskolázás, utána zászló bevonás.
- 19 órakor vacsora.
- 21 óráig esti séta.
- 21 órakor takarodó.

Ezt a napirendet változtatossá tették terepjátékok, kirándulások, éjjeli vándorlások, tábori tüzek, ének, zene, felolvasások, nemzeti ünnepélyek, a falu ünnepei, mindez feleltette a nehéz verítékes munkát.

(Internationale Zeitschrift für Erziehung 1935. I.)

4. A Németországban megszüntetett sok tanügyi folyóirat között volt az Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft is. Ez a folyóirat most új címmel, új német szerkesztővel ismét megjelenik. Az első szám az elmúlt hónapban jelent meg **Internationale Zeitschrift Für Erziehung** címen. Szerkesztői Dr. Alfred Beaumler, a berlini egyetem pedagógia

tanára és Dr. Paul Monroe, a newyorki nevelési főiskola az International Institut of Techers College igazgatója. A folyóirat három nyelven, német, francia és angol nyelven jelenik meg, a nevelés és művelődés egész területét felöleli. Elsősorban a pedagógiának és kultúrának azon jelenségeire irányítja figyelmét, amelyekben a különböző államok háború utáni problémái kifejezésre jutnak. Miközben a folyóirat az élet problémáit a kritikai meggondolás világitásában mutatja be, a népek közötti szellemi tisztuláshoz is hozzájárul. A két szerkesztő bevezetője után Bernhard Rust birodalmi közoktatási miniszter ír ajánló sorokat. Dr. Albert Holfelder berlini egyetemi tanár a nemzeti szociálizmus pedagógiáját ismerteti. Szerinte az új irány nevelési törekvése nemcsak abban különbözik a régitől, hogy az egyéni nevelés helyébe a közösség gondolata lépett, nem is csak abban, hogy inkább az akarat és érzés nevelését helyezi előtérbe és nem annyira az értelmet, hanem főként abban különbözik, hogy a politikai nevelést tűzte ki legfontosabb célul.

Szenes Adolf.

LAPSZEMLE

A Magyar Tanítóképző 1935. évi május–júniusi számában dr. Tóth Antal cikke „A nevelő lélektanáról” általános érdekű.

Röviden vázolja a pszichológia hatalmas fejlődését, amely már odáig jutott, hogy megkezdődhetik nemcsak a nevelés, hanem a nevelő lélektana is. Három szélsőséges nevelői típust mutat be hatásaiban: a feltétlen tekintély alapján állót, a kényeztetőt és a szeretet nélkülít, vagy brutálist. Az első önállótlanra nevel, a második szerencsétlenné tesz, mert nem szoktat az élet tárgyilagos ítéletéhez és viszonyaihoz; a harmadik gyűlöltté teszi a nevelőt és iskolát, bizalmatlanná, szinte alattomosá nevel. Tekintély, szeretet és keménység kellő egyensúlya vezethet helyes eredményre, s egyik-egyik kellő mértéke a gyermek egyéniségéhez szabandó.

Barabás Tibor (A földrajz a tanítóképző I. osztályában) és Varga Lajos (Szülőföldismertetés) cikkeiben is sok olyan gondolatot találunk, amelyek minden iskolafaj földrajztanítóját érdeklik.

A Népoktatási Szemle 1935. évi I. füzeté három cikkben foglalkozik a továbbképző népiskolák helyzetével és feladataival. Takács Béla ismerteti azokat az iskolákat, oktató intézményeket és kifejlődésüket, amelyek feladata ma, vagy eredetileg volt, a népoktatás kiépítése a IV., illetve VI. osztályos népiskola után. A polgári iskola is ezt a célt lett volna hivatva betölteni szerinte, ettől a feladatától azonban mindinkább eltért, főleg akkor, amikor önálló főigazgatóságot kapva, kikerült a tanfelügyelet hatásköréből. Véleménye szerint ez az út odavezet, hogy a polgári iskola a középiskolákkal össze fog olvadni.

Dr. Stoltmár László cikke a helyesírás tanításáról igen meggyőző gondolatokat és további kutatások céljait tartalmazza. Szembeszáll azzal a kellő alap nélkül gyakran hangoztatott állítással, hogy régebben nagyobb ere-

ménnyel tanították meg a helyesírást. Rámutat arra, hogy nincs abszolút mérték, mely életkorú gyermektől milyen helyesírási fokozat követelhető meg, holott nyilvánvaló, hogy nem lehet korlát nélküli tökéletes helyesírást várni bármely korú gyermektől. A helyesírás tanításában és gyakorlásában tekintettel kell lenni a látási, hallási és mozgási tipuskora.

Az Orsz. Középisk. Tanáregyesületi Közlöny 1935. május havi számából kiemelendő *dr. Márkus Györgynek* a fiúközépiskolák I. osztályában életbeléptetett osztályfőnöki órákról való első félévi beszámolója. Ezt az órát látja a cikkíró az elemi és középiskola közötti nehéz átmenet áthidalójának. Hasznossága és szükségessége annyira nyilvánvalóvá lett, hogy kíváncsossá teszi a felsőbb osztályokba való bevezetését is. *Szabó Pál dr.* „A nemzetiségi kérdés a középiskolai tanításban“ címen írt igen megszívlelendő dolgokat. (mgy.)

A Pedagógiai Szeminárium 1935. évi 5. számának kiemelkedőbb cikkei: *Dr. Sárközi Sándor*: Gyermekvédelmi teendők a nemzeti munkaterv alapján; *Dr. Zuckermann Ferenc*: Gazdasági alapismeretek (közgazdaságtani, pontokba foglalt igen jól szerkesztett és hasznos ismeretek gyűjteménye); *Nyáry László*: Az ősmagyarok műveltsége és *Sterio Leonidas*: Az olasz népnevelés a premilitarizáció bukásában. (mgy.)

„La psychologie et la vie“ (Lélektan és Élet) c. kitűnő francia gyakorlati lélektani folyóirat 1935. januári száma a gyermekek pályaválasztásával foglalkozik. *Dugas* e kérdéssel kapcsolatban az akarat neveléséről („felszereléséről“) utillage) ír. A pályaválasztás korán történjék, bölcs tanácsok alapján. A pályaválasztás egyéni indítékai között hangsúlyozza a pszichoanalitikus iskolától kiemelt motívumoknak: a szublimációnak, az utánzásnak (és identifikációnak) és a kompenzációnak fontosságát. — *Rodriguez* cikke előtérbe helyezi az embernevelést, a túlzott specialistaságra való neveléssel és szakképzéssel szemben: az általános műveltség adja a legjobb alapot a pályaválasztás számára. „Tanuljunk meg jól gondolkodni“ (apprenons à bien penser) hangzik a szerző karteziánus szellemű tanácsa, ez a technikai alkalmasságok legjobb vezető elve is. — A francia szellemi életben nagy jelentősége szokott lenni, ha az egyik párizsi középiskola *Alain* álnév alatt rejtőző filozófia-tanára epigrammaszerű rövideggel nyilatkozik valamely korszerű kérdésről. Folyóiratunkban is találunk egy ilyen „propos d'Alain“-t a pályaválasztásra vonatkozólag. Alain nem tulajdonít túlnagy fontosságot a pályaválasztás kérdésének, — ha a lényeges hibákat elkerüljük. A pályák két nagy osztályát látja megkülönböztetendőnek: azokét, akik szeretnek „kormányozni“ s azokét, akik kedvvel „fabrikálnak valamit“. Az egyik csoport jól tud bánni az emberekkel, kívívja beleegyezésüket, és uralkodik rajtuk; a másik csoport a dolgok szavát lesi el s követi törvényeiket. Erre a két nagy osztályra különül el a pályaválasztó emberiség; a baj ott kezdődik, ha a szerepek felcserélődnek. Az oktatásban Alain sem híve a korai szakművelődésnek; sőt van egy meglepő tanácsa is: a fejlődő növendék gyakorolja magát oly irányban is, merre érdeklődése, hajlama nem vonzza; így emelkedik az ember a fölé,

amit tesz, s lélekkel teszi, amit választott. — *A szülők feladatait fejtegeti Fontégne*: sok szülő nem ismeri gyermeke lelkét, még kevésbé a választható pályákat; *Hourdel* és *Massonoursel* felhívják a figyelmet a Párizsban 1928. óta működő s az egyetem vezetése alatt álló *Pályaválasztási Tanácsadó Intézetre*; *Drabovitch* az egyéniségvizsgálásokat ajánlja: „Faites-vous dessiner votre profil mental”; *Loriod* is az egyéni képességek felismeréséről értekezik és különösen értékesnek tartja a gyermekek *játékaiból* vonható következtetéseket érdeklődésük és hajlamaik irányára vonatkozóan; *Cornélissen* pedig példákat hoz fel, miképpen lehet már a gyermekkorban felismerni egyes *típusokat* (az ínyene, a makacs, az árulkodó, a lelkiismeretes, a szórakozott, hanyag gyermek stb.), melyeket ellenőrizhetünk és kiegészíthetünk a teszt-vizsgálatokkal. Ugyanezen folyóirat *februári száma* az *akaratneveléssel* foglalkozik. Kérdésseltevése ez: „Hogyan jutunk gyors és határozott akaráshoz?” A szerzők általában az *erkölcsös önuralomban* látják az akaratkifejlesztés végső célját. Az akarás fogyatékosságának lélektani okait *Bischler* az alanyban magában keresi: az önismeret hiányában (ha egyéniségünk számára elérhetetlen célokat tűzünk magunk elé), vagy legmélyebb pszichés rétegeinkből eredő elégtelenség- (esetleg bűn-) tudatban, mely a múltban elkövetett bűneink s hibáink eredményeképp mint „ellenakarat” jelentkezik bennünk; az igazi akarás mindig küzdelem, harc az alsóbbrendűség ellen s helyes eredménye az önuralom összhangos békéje. — *A gyors és biztos elhatározó képesség* *Gaulthier* szerint látszólag egymással ellentétes határozományokat rejt magában. Mégis úgy találja, a gyakorlatban a gyorsaság és biztosság egyesülhetnek: az ítélet biztosságát előzetes gyakorlással: az emlékezés hűségének és az értelem precíz működtetésének gyakorlásával készítjük elő. A gyorsaság viszont lényegesen akarati eleme az elhatározásnak. Itt az a fontos, hogy gyakoroljuk magunkat a kellő pillanat kiválasztásában, mely középponton áll az elhamarkodottság és a halogatás között. (A halogatás a teljes biztonságérzetre berendezkedő „geometriai” értelem szüleménye: óvakodni kell túlságos uralmától, mondja cikkében ugyanitt *Baudoin*). Az akarás a kellő pillanatban: gátlás, — a hosszúra nyúló reflexiók fonálának elvágása, és az automatizmusok felszabadtítása. Ebben mindig marad egy kockázatos rész; a jelszó tehát: „kompromisszum és mértéktartás”. — *Bretèche* a fentebbiekkel logikus kapcsolatban a biztonságérzés veszélyeiről szól, *Cornélissen* pedig hangsúlyozza a döntésre, elhatározásra való önnevelésnek fontosságát. — Ujabb mozzanatot emel ki az akarás lélektanából *Aurel*: „nons pouvons”, — fel kell ébreszteni magunkban annak tudatát, hogy bizonyosan *megtehetjük* azt, amit meg kell tennünk. Az akaratgimnasztika segítő elvei: „ne szalaszd el a kedvező alkalmat”, „sietessük cselekvéseink ritmusát”, „rázzuk le álmodozó szokásainkat, melyek meggátolnak a gyors cselekvésben”, „keltsük fel érdekeink, helyes szenvedélyeink impulzusait”, sőt: „megteszem ezt, vagy azt épen azért, mert nem vagyok rá képes”. (*Doré* viszont azt ajánlja, hogy csak olyasmire fogjunk hozzá, amihez érezzük, hogy van erőnk. E két álláspont között nincs ellentmondás!) Ezt az akaratgimnasztikát ajánlja *Mandeville* is, mikor szabályul adja, hogy szoktassuk magunkat rá a *kezdeményezésre*. — Külön cikk szól a *határozottságról*, mint katonai erényről (*Vignes-Rouges*); kellékei: bátorság, energikusság, megrendíthetetlen kötelességérzés. — Az akarásfolyamat titkainak egyikét leplezi le *Martineau* cikke, mely *James* elméletéhez nyúl

vissza s az akarás titkát a *koncentrált* erős, önkéntes figyelemben látja. Ehhez a magasabbrendű ember eljuthat sok gondolkozás után is, de a kevésbé magasrendűek minél „naivabbak”, reflektálatlanabbak, annál inkább érhetik el a koncentrált figyelem fokát; „az a képzet dönti el akaratusunkat, mely leköti figyelmünket” (W. James). — *Masson-Oursel* felhívja a figyelmet az egyik akaratbetegsége: a *skrupulozitásra*. Nem szabad félni a nehézségektől, mondja, mert akkor legyőznek bennünket! Nézzünk szembe velük félelem nélkül, azaz a meggyőződéssel, hogy ki kell lábalnunk a nehézségek hínárjából s mert *kell*, tehát sikerülni is fog! — Az utolsó cikk *Delacroix* elméletét vonultatja fel: az elhatározás, sem az értelem, sem az akarás munkájából nem áll elő egyedül, hanem a *teljes személyiségünk* súlyának odavetéséből valamely választható lehetőséghez. Az tud igazán akarni, aki igazi, teljes személyiség, vagyis akinek van egy eszménye, melynek szolgálatában áll, melynek kedvéért egyre jobban egységesíti önmagát. — A *márciusi számban* az *alkotás* lélektani elemzésével és feltételeinek megállapításával foglalkoznak a folyóirat szerzői („Apprenons à créer”). Általában nem mutatnak különösen érdeklő új, mozzanatra, hangsúlyozzák a *tudattalan* lelki élet, az előkészítő gondolkodás és ötletnek, az alkotó munkához szükséges szellemi-pszichés mozgékonyiságnak, a lelki *egyensúly* könnyű bomlásának és visszaállásának nagy jelentőségét, az *érzetem* inspiráló és impulzus-adó szerepét, az alkotók *típusait* (a tervet „logikusan kidolgozók” és az ihletre támaszkodók”), elemzik az *invenciót*, stb. *Alain* rámutat a *szokás* és *utánzás* hátráltató jellegére az újat teremtő alkotásban; „alkotni, mondja, annyit jelent, mint elfordulni a szokványos megoldásoktól s egyenesen a dolgok lényegéhez, természetéhez fordulni”. *Nicolle* kiemeli a fantázia nevelésének fontosságát; az alkotó munkások nevelését meggátolja a túlzóan uniformizáló nevelés. — „*Hogyan lehet jól és olcsón dolgozni?*” e kérdésre felelnek az áprilisi füzetben az írók. Szellemi munkánál, a tárgyat jól felfogni (lényegismeret) az anyagot áttekinteni, (differenciálás), majd egybefoglalni (szintézis), mégpedig egyetemesítésre törekedve, — ez a jó módszer (*Montmasson*). A gyors munkásság nem azonos az izgatott, *ideges*, kapkodó munkával (*Bretèche*); kell hozzá *érdekltség* és *energia* (*Aurel*); a jó *kezdet*, ha lassú is, nagyon fontos (*Didier*); az okok keresése, az okszerű belátás a teendőkhöz meggyorsítja a munkát és átvihetővé teszi az ügyességet más terekre is, (*Drabowitch*); meg kell őriznünk mozgásos mechanizmusaink frissességét (*Cqulaud*). Több cikk az egyes munkaterületeken kifejezhető munkatevékenységekre tesz megjegyzéseket. Figyelemreméltó a *női munka értékeléséről* szóló elmefuttatás, mely a nők ismeretes lélektani értékeit veszi alapul (*Sauge*) és a *vizsgákra való előkészületre* tanácsokkal szolgáló cikk (*Masson-Oursel*). Ez utóbbi a helyes időbeosztásnak, az írás- és szóbeli vizsgálatokon megőrzendő nyugodtságnak, a tudásunkban való bizalomnak és biztonságnak önneveléssel való elérésére nyújt megszívlelendő tanácsokat.

(V. H.)

Die Arbeitsschule 49. évf. 3. szám.

Fontosabb cikkei: V. Hertlein egy egész délelőttöt kitöltő munkát, ill. tanítást közöl a kertészeti ismeretek köréből. A reggel 7 órakor gyülekező szakiskolai (Berufsschule) II. oszt. tanulók a tanító vezetésével legelőször körüljárják az iskolakertet. Sétájuk közben megfigyelik a növények fejlődését, a

növényekkel végzett kísérletek eredményét; ebből tanulságokat vonnak le. Észrevételeiket egy ezzel megbízott tanuló feljegyzi. Ugyanekkor egy másik tanuló — társainak megállapítása alapján — az elvégzendő munkákat jegyzi fel. A séta után a csoportokra osztott tanulók megkapják a részükre kijelölt munkákhoz szükséges eszközöket és munkához látnak. A tanító minden csoport munkáját ellenőrzi. A munkát a tanulók kb. $\frac{3}{4}$ órákor abbahagyják. Eszközök megtisztítása és egy rövid pihenő után megkezdődik az elméleti oktatás a tanteremben. Az ezen órára kitűzött kérdés: Hogyan érhető el a vetőmagvak kifogástalan csírázása? Különféle, részben előzőleg megkezdett kísérletek révén és képek felhasználásával a tanulók megállapítják a csírázás feltételeit. A 4. óra a kertészettel kapcsolatos számolás és rajzolás szolgálatában áll. Mivel eredményes kertészeti munka, a gyakorlati készség mellett, csak a célszerű beosztással és tervszerű megmunkálással érhető el, nélkülözhetetlen a rajzolás és számolás. A tanulók önállóan elkészített tervrajzait a tanító vászonra vetíti és megbeszéli velük a tervek előnyeit, hátrányait.

Igen érdekes cikket közöl J. Hartisch „*A növény nedvkeringéséről* (kísérletek és modellek)“ címmel. A vizet mozgásba hozó erők közül a gyökérszívást, a levelek párolgásánál fellépő szívóhatást és a hajcsővésséget tárgyalja bővebben. A növényben keringő nedvet kísérletileg kimutatva, cserép-növényekkel háromféle formában mutatja ki a gyökérszívást. Majd megmutatja, hogy a növények melyik részében halad felfelé a víz. Ez szükségessé teszi, hogy megismertesse a növény keresztmetszetét, amit mikroszkóp segítségével ér el. A könnyebb megértést segíti elő itt közölt három modellje. A továbbiakban a párolgás okozta szívóhatást tárgyalja (2 kísérlet növényekkel), majd megismerteti a levél szerkezetét. A leveleken található szájnylások működését egy szellemesen összeállított modellel érteti meg.

H. Marx: „*Az iskolakert és annak kialakulása*“ címen leírja, hogy néhány héten belül hogyan rendezte be az iskolakertet. Iskolájuk decemberben kapta meg a területet. A tanulók ennek néhányszori megtekintése után hozzáláttak az előkészítő munkákhoz. Amikor az idő már kedvezőbbre fordult, megkezdődött a gyakorlati kivitel. Az egyik osztály, csoportokra osztva, kijelölte és elkészítette az utakat. Egy másik osztály megépítette az út mentén húzódó deszkakerítést, míg a másik három oldal mentén egy harmadik osztály a drótkerítést építette meg. A második héten elkészítették a kaput és a szerszámkamrát. Ekkor kezdték meg az ágyások és a hidegágy elkészítését. Legtöbb örömet szerezte a lugas megépítése. Ezt a folyóirat 6. számában írja le részletesen a szerző. Itt közli a további munkákat is a kacs- és tyúkólak, a nyúlketrecek, a galambház, a kacsamedence stb. megépítését. Ugyancsak a tanulók fektették le a vízvezetési csöveket, a világító vezetéket, ők építették meg a zuhanyokat, a tornaszereket, sőt egyszerű kerti bútorokat is készítettek. Az író számos számadatot és képet, ill. szerkezeti rajzot is közöl. — A folyóirat e számának többi cikke a kézimunka köréből van véve, ill. azzal van kapcsolatban. (Húsvéti munkák. A tudás a kézimunkatanításban. Az első hetek kézimunkája. Egy vidám új tekejáték.)

(h. m.)

HIREK

Még a f. tanév december havában indult el Szegeden az a lelkes mozgalom, mely a *Szegedi Pedagógusok Körének* megalakulásához vezetett. Feladat volt a szegedi különböző iskolatípusok nevelőit egy táborba egyesíteni, köztük a szolidaritás érzését ápolni, megerősíteni, egyben elméleti és gyakorlati pedagógiai problémák tárgyalásával a nevelői munkálkodás eredményességéért, tudatosságáért fáradozni. A Pedagógusok Köre *Dr. Várkonyi Hildebrand* egyetemi ny. r. tanár elnöklete alatt, *Dr. Fírbás Oszkár* áll. reálisiskolai igazgató, *Kratofil Dezső* áll. gyakorló polgári iskolai igazgató és *Eurghardt Lajos* belvárosi elemi iskolai igazgató intéző-bizottsági tagok irányításával egyelőre, mint alakulat működött. A Kör a f. tanévben 10 ülést tartott.

I. ülés 1934. december 10. Megalakulás.

II. ülés. 1935. január 9. *Dr. Somogyi József* egyetemi m. tanár, főiskolai r. tanár: Tehetség és Eugenika c. művét ismertette.

III. ülés. 1935. február 6. *Musulín Mária* leányliceumi tanárnő: A faji pszichológia szerepe a pedagógiában címen értekezett.

IV. ülés. 1935. február 20. *Dr. Virányi Elemér* állami reálisiskolai tanár: A közoktatásügy szervezete Finn- és Észtországban címen tartott előadást.

V. ülés. 1935. március 13. *Dr. Tettamanti Béla* egyetemi m. tanár: A tanulmányi eredmények vizsgálata a középiskolában címen értekezett.

VI. ülés. Április hó 10. *Kendoff Károly* gyakorló polgári iskolai szakvezető tanár: Néhány újabb vizrajzi kísérlet és egyéb munkák a homokasztalon címen bemutató előadást tartott.

VII. ülés. Április 26. *Kratofil Dezső* áll. gyakorló polgári iskolai igazgató: A cselekvő iskola gyakorlati problémái címen értekezett. Ugyanakkor *Matzkó Gyula* áll. gyakorló polgári iskolai szakvezető tanár: Fajsúly és sűrűség címen bemutató tanítást tartott.

VIII. ülés. Május hó 1-én. *Vágó Károly*, az Átmeneti Otthon igazgatója: Gyermekvédelem címen értekezett.

IX. ülés. Május hó 16. *Vita* a cselekvő iskola problémáiról.

X. ülés. Június hó 4. *Dr. Imre Sándor* egyetemi ny. r. tanár: Az iskola végzete címen értekezett. Ugyanakkor *Dr. Várkonyi Hildebrand* egyetemi ny. r. tanár beszámolót tartott a Pedagógusok Körének f. tanévi működéséről.

Az ülések közül 7 az állami gyakorló polgári iskola, 2 az állami reálisiskola, a záróülés a Központi Egyetem épületében tartatott meg.

A rövid beszámoló is hűen jellemzi a Kör aktivitását és munkálkodásának eleven erejét. Az elindulás első éve után is megállapíthatjuk, hogy a Szegedi Pedagógusok Köre jövő értékes és átfogó munkálkodása elé a legnagyobb bizalommal tekinthetünk.

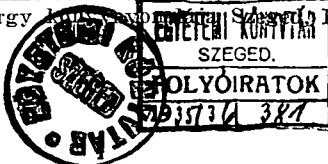
(kd.)

A Cselekvés Iskolája 1934/35. tanévi *Tartalomjegyzékét* a jövő tanév I–II. új számához csatoljuk.

Lapunk jelen száma 112 oldal. A Cselekvés Iskolájára a f. évi előfizetési díj

M. kir. Póstatakarékpénztár 42019. számú csekkszámújára küldendő be.

Ablaka György könyvtáros Szeged, Kálvária-utca 14. — Telefon: 10–84.



A

CSELEKTVÉS ISKOLÁJA

MÓDSZERTANI FOLYÓIRAT

Tartalom:

1. **Dr. Szabó Pál Zoltán:** Tetterös nemzedék nevelése.
2. **Szántó Lőrinc:** A történettanítás anyagának kiválasztása.
3. **Jármai Vilmos:** A német nyelv tanításának megindítása a cselekedtető oktatás szellemében.
4. **Csapó István:** Szülőföld ismeret és helytörténet. (II. rész. Befejező közlemény.)
5. **Dr. Kiss István:** A szolidarizmusra való nevelés.

GYAKORLATI PEDAGÓGIA

Kendoff Károly: Gyermekek munkája a homokban. (Két tanítás). — **Jeges Sándor:** A tavi kagyló — **Matzkó Gyula:** Az inga.

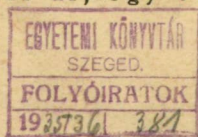
IRODALOM — LAPSZEMLE — HIREK

1.évf.

1934—35. tanév

1-2. sz

M e g j e l e n i k évenként 5 kettős számban.
 Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának tanári testülete.
 Felelős szerkesztő: K r a t o f i l D e z s ő igazgató.
 Szerkesztőség: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8.
 Előfizetési díj egy évre 12 pengő.



A CSELEKVÉS ISKOLÁJA

MÓDSZERTANI FOLYÓIRAT

Tartalom:

1. **Dr. Várkonyi Hildebrand:** A cselekvő iskola lélektani alapjai.
2. **Szántó Lőrinc:** A helyes magyarság kérdése módszeres megvilágításban
3. **Dr. Bálint Sándor:** Néprajz és nevelés.
4. **Csapó István:** Újabb irodalmunk ismertetése.

GYAKORLATI PEDAGÓGIA

Kendoff Károly: Példa a térképolvasásra. — **Jeges Sándor:** A keresztes pók. — **Krix Márton:** Az egyenlet. — **Matzkó Gyula:** Tábla és tanulófüzet a fizikatanításban.

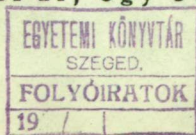
IRODALOM — LAPSZEMLE — HIREK

évf.

1934—35. tanév

3-4. sz.

Megjelenik évenként 5 kettős számban.
Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának tanári testülete.
Felelős szerkesztő: Kratofil Dezső igazgató.
Szerkesztőség: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8.
Előfizetési díj egy évre 12 pengő.



A

CSELEKVÉS ISKOLÁJA

PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

Tartalom:

1. **Dr. Várkonyi Hildebrand**: Nevelés és gyakorlati lélektan. (Első közlemény)
2. **Dr. Greguss Pál**: Átöröklés és az ember.
3. **Dr. Somogyi József**: Nevelés és átöröklés.
4. **Szenes Adolf**: Vitás kérdések a számtantanításban.
5. **Dr. Kemény Katalin**: Meseország—gyermekország.

GYAKORLATI PEDAGÓGIA

K. Bedekovich Lajos: Nagy Lajos beluralma. **Kendoff Károly**: Egy téli kirándulás. **Jeges Sándor**: A harasztok. **Matzkó Gyula**: A fény visszaverődése, siktükrök. **Fogassy Ödön**: Pénzlarca hajtogatása.

IRODALOM — KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

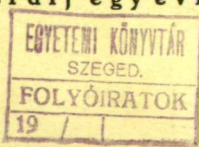
(Kratofil Dezső, Szántó Lőrinc, Békési Gizella, Kendoff Károly, Dr. Baróti-Kratochfill Dezső, Szenes Adolf, Dr. Várkonyi Hildebrand, Jármay Vilmos.)

.évf.

1934—35. tanév

5-6.

M e g j e l e n i k évenként 5 kettős számban.
 Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának tanári testülete.
 Felelős szerkesztő: Kratofil Dezső igazgató.
 Szerkesztőség: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8.
 Előfizetési díj egy évre 12 pengő.



A CSELEKVÉS ISKOLÁJA

PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

Tartalom:

1. **Dr. Várkonyi Hildebrand:** Nevelés és gyakorlati lélektan. (Második közlemény)
2. **Dr. Domokos Lászlóné:** A fejlődés kötöttsége és a tanulmányi anyag.
3. **Dr. Blaskovich Edit:** Lélekfejlődéstani szempontok érvényesítése az idegen nyelvek tanításában.
4. **Szenes Adolf:** A munkaiskola mérlege.

GYAKORLATI PEDAGÓGIA

Kendoff Károly: Norvégia. **Krix Márton:** A százalékkiszámítás alapfogalmai. **Jeges Sándor:** A csírázás. **Fogassy Ödön:** Asztali tintatartó.

IRODALOM — KÜLFÖLDI TANITÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

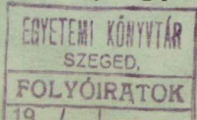
(Tomori Viola, Békési Gizella, Szántó Lőrinc, Dr. Kratochfill-Baróti Dezső, Radnótiné Hrabovszky Irén, Szenes Adolf, Kratofil Dezső, Matzkó Gyula, Dr. Várkonyi Hildebrand, Jármái Vilmos.)

évf.

1934—35. tanév

7-8. sz.

Megjelenik évenként 5 kettős számban.
Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának tanári testülete.
Felelős szerkesztő: Kratofil Dezső igazgató.
Szerkesztőség: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8.
Előfizetési díj egy évre 12 pengő.



A

CSELEKVÉS ISKOLÁJA

PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

Tartalom:

1. **Dr. Eperjessy Kálmán:** II. Rákóczi Ferenc emlékezete.
2. **Dr. Várkonyi Hildebrand:** Nevelés és gyakorlati lélektan. (Harmadik közlemény).
3. **Szántó Lőrinc:** A szemléletes történettanítás új utjai.
4. **Dr. Kemény Gábor:** Spranger lélektana és ami abból következik.
5. **Dr. Tettamanti Béla:** Az osztályozás és az iskolai munka.
6. **Simon Elemér:** Szelektivebb osztályozást.
7. **Csapó István:** Az újságolvasztás problémája.
8. **Koczás Sándor:** A lokálpatriótizmus.

GYAKORLATI PEDAGÓGIA

Kendoff Károly: Megfigyelések egy tiszaparti kiránduláson. **Jeges Sándor:** Az áthasonlítás (asszimiláció). **Róder Pál:** Hangsorok és hangzatok. **Izsák Gyula Endre:** Egyszerű grafikonszerkesztési mód.

IRODALOM — KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

(Kratofil Dezső, Szántó Lőrinc, Dr. Kratochill-Barófi Dezső, Szenes Adolf, Matzkó Gyula, Dr. Várkonyi Hildebrand, Krix Márton).

III.
évf.

1934 — 35. tanév 9-10. sz.

Megjelenik évenként 5 kettős számban.
Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola
gyakorló iskolájának tanári testülete.

Felelős szerkesztő: Kratofil Dezső igazgató.
Szerkesztőség: Szeged, Boldogasszony-sugarút 8.
Előfizetési díj egy évre 12 pengő.

